

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO DE PESSOAS SURDAS :
NOVOS OLHARES SOBRE AS QUESTÕES DO
ENSINAR E DO APRENDER LÍNGUA PORTUGUESA**

IDA VANIA MARIA DE SOUZA BASSO

Dissertação apresentada do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Silvia Zanatta da Ros.

Florianópolis, julho de 2003

À minha mãe

Antenisca Helizena Brigo de Souza

In memoriam

AGRADECIMENTOS

Faltariam páginas para agradecer a todas as pessoas que participaram desta jornada e que contribuíram, de uma forma ou de outra, para a realização desta dissertação. A todas elas, manifesto aqui minha gratidão.

À Silvia Zanatta Da Ros, minha orientadora, professora e amiga, com suas competentes intervenções que possibilitaram a segurança necessária nesta trajetória.

À Ronice Muller de Quadros, co-orientadora e amiga, por ter aceito a incombência de trilhar comigo este caminho e compartilhar suas experiências e estudos desde a qualificação.

À Gilka Grandello, Sonia Beltrame, Luádlio Bianchetti e Reynaldo Fleury, professores e incentivadores, pelas importantes e valiosas orientações e críticas durante o curso e no momento da qualificação.

À Gladis Perlin, por ter aceitado dialogar comigo em um terreno tão nebuloso para os ouvintes que é a educação de surdos.

Especialmente à Sandra Amorim, Carolina dos Santos e Luciani da Silva, por terem permitido que eu conhecesse um pouco de suas vidas, me conduzindo para fora das minhas certezas.

À Mara Lucia Mazutti, pelo incentivo, companheirismo e solidariedade em todos os momentos e, principalmente, pela palavra certa no momento certo.

À Mauren Medeiros, afilhada, amiga e intérprete, com quem o diálogo foi crescendo como o respeito e amizade.

À Solange Cristina da Silva, que dividiu comigo os sabores e dissabores que o novo sempre traz.

Ao Willer, Samuel, Sandra, Luciana, Donizeti, Káthia e Marlete, companheiros e amigos da linha de pesquisa Educação e Movimentos Sociais que, em suas militâncias, acreditam como eu que todos os sonhos são possíveis e valem a pena.

À Associação de Surdos da Grande Florianópolis, Sociedade de Surdos de São José e à FENEIS, pelos ricos momentos de mútuo aprendizado.

Aos meus amigos e amigos surdos: Thomaz, Érica, Fabiane, Felipe, Nathalia, Vinícius, Adriano, Gabriel, Rafaela, Paulo, Luis Fernando, Leonardo, Cléo, Fabio, Deanísio, Renata, Thommy, Rodrigo, Patrícia, Roseli, Dayane, João Henrique, Sandra S., Flávio, Luciano, Vânia, Renata P., Alessandra, Mi, Graça, Suzane, Letícia, Orlatiane, Allan, Alcione, Renato, José Carlos, Marcos, Rafael P., Rafael C., e tantos outros que passaram pela minha vida e nela deixaram as suas marcas, emprestando-me suas "fólas" para as reflexões que possibilitaram este estudo.

À Rose Clér e Rogério, Ivanir, Léia, Carmem e Nivaldo, representando aqui todos os pais que confiaram a mim o gratificante convívio com seus filhos.

Às amigas da Prefeitura Municipal de Florianópolis, pelo incentivo e amizade constantes.

A todos os profissionais da Escola Básica Beatriz de Souza Brito, pela compreensão e incentivo para este curso.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, pela qualidade do curso oferecido.

Ao Paulo Marino das Neves, técnico do LANTEC-CED, pela dedicação durante as filmagens, mostrando competência e extremo profissionalismo.

Ao Sr. Luis, Odir, José Carlos, Samara, Débora, Sandra, Kateúcia, Adenilson, Siete e Rose, pelo amparo de todos os dias.

Ao meu pai que, juntamente com minha mãe, auxiliou na aquisição de vasta bibliografia disponível em outros estados. Sem eles, muito do que está escrito aqui não existiria.

À Celina, Patrícia, Cbele e Ricardo, minhas irmãs e irmão, pela compreensão e cumplicidade.

Ao Cláudio e Monique, pelo amor incondicional.

Sou extremamente grata ao meu marido Gerson, companheiro precioso e amoroso, sem o qual não teria conduzido este trabalho.

In Deaf Eyes

Dan Patria

In Deaf Eyes

All eyes are myth.

who understands the mystery of eyes?

You have to be entirely deaf

to acknowledge our myth making eyes.

Our eyes are complex vision

different from the hearing world's eyes.

We live in a world of complete silence;

being in a deaf person's eyes all is myth.

In a deaf person's eyes is the imagery

of sound made beautiful,

in deaf eyes the music is

rhythm, beat, is feeling.

Our eyes are our ears,

our hands are our voice,

in deaf eyes our hands

are a magnificent voice

with the beautiful motion

called "sign language."

In deaf eyes are pride;

living in a deaf person's world,

no hearing world can describe

what's in deaf eyes!

SUMÁRIO

RESUMO	07
ABSTRACT	08
INTRODUÇÃO	09
Capítulo 1 – PERCURSOS DA PESQUISA: conhecendo as questões das pessoas surdas no ensino regular	17
Capítulo 2 – OUTROS OLHARES SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS SURDAS	28
2.1 – A História da educação de surdos na perspectiva das pessoas surdas.....	29
2.2 – A História da educação de surdos na perspectiva das pessoas ouvintes.....	39
2.3 – Novos significados na educação de surdos: das Teorias Críticas às Teorias Pós-Críticas	49
2.4 – Múltiplos olhares sobre a educação de surdos no Brasil na atualidade	53
Capítulo 3 – LINGUAGEM E CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS SURDOS	58
3.1- A Teoria Histórico-Cultural e a Constituição do Sujeito	61
3.2- Os Estudos Culturais em Educação e a Constituição de Identidades Surdas	64
3.3 – A constituição do sujeito surdo letrado	68
3.3.1 – A contribuição da teoria histórico-cultural	79
3.4 – A constituição do sujeito bilíngüe	85
3.5 – Sobre estratégias de aprendizagem e estratégias de resistência	88
Capítulo 4 – CONSTITUINDO-SE SUJEITO ROMPENDO AS BARREIRAS DA “DEFICIÊNCIA”	91
4.1 – Na escola de ouvintes	91
4.1.1 – Na sala de aula de ouvintes	103
4.1.1.1 – Lendo e escrevendo na sala de aula de ouvintes	105
4.2 – Na relação com o outro surdo	123
COMENTÁRIOS FINAIS – REVENDO CAMINHOS E REPENSANDO NOVAS ARQUITETURAS	131
BIBLIOGRAFIA	137
ANEXOS	

RESUM O

Este trabalho tem por objetivo compreender as estratégias que as pessoas surdas elaboram durante o processo de aprendizagem da leitura e da escrita na sala de aula de ouvintes nas escolas regulares. O estudo envolveu três moças surdas e suas opiniões sobre o processo de alfabetização. Com base na teoria histórico-cultural que fundamenta as políticas educacionais para surdos no Estado de Santa Catarina, procuramos captar quais foram as mudanças e rupturas no decorrer do tempo e do processo de constituição destas pessoas, a partir dos elementos priorizados na pesquisa: a relação com a leitura e a escrita, as estratégias de aprendizagem e formas de resistência e o papel do outro neste processo. As informações indicaram que as propostas educacionais que enfatizam somente as interações entre surdos e ouvintes no ensino regular estão baseadas na Língua Portuguesa oral como única possibilidade de acesso ao conhecimento e são responsáveis pelo dito índice de evasão e repetência das pessoas surdas. Da mesma forma, os resultados demonstram o salto na qualidade da aprendizagem em situações educativas entre surdos sindicalizadores, a partir da experiência visual e da Língua de Sinais. Procurou-se, também, levar em consideração a atuação do “outro-surdo” e das coletividades surdas na constituição dos surdos como pessoas “não-deficientes”.

Palavras-chave: educação de surdos – estratégias de aprendizagem – ensinar e aprender – constituição de sujeito – resistência.

ABSTRACT

This research has the objective of understanding the strategies that deaf people elaborate during the reading and writing learning process in a regular hearing classroom. The study has taken the opinion of three deaf girls about the literacy process. Based on the historical-cultural theory which substantiate the educational politics of deafs in Santa Catarina State, we've tried to catch what were the changes and breaks as the time went by and also in the subject constitution process of those people using the elements chosen for the research: the relationship with reading and writing, learning strategies, ways of resisting and the other people's role in this process. The information has shown that the educational proposals that emphasize only interaction between deaf and hearing people at regular schools are based on oral Portuguese language as the only possibility to knowledge access and they are also responsible for the high level of evasion and failure among deaf people. Anyway, the results demonstrate an improvement in the quality of learning in educational situations among signers deafs, from visual experience and from Sign Language. We also have taken into consideration the role of the "other-deaf" and the deaf communities in the way of treating deafs as non-handicapped people.

Keywords: deaf education – learning strategies – teach and learn – subject constitution – resisting.

INTRODUÇÃO

Fiz uma viagem muito longa a um lugar especial.
Pensava encontrar uma coisa importante.
Quando cheguei lá, percebi que aquilo que eu buscava,
estava, exatamente, no lugar de onde eu havia partido.
Desde então, estou voltando...
...Porém com outros olhos!!!

Fábio Otuzi Brotto



Fonte: acervo da pesquisadora

Escrever sobre a educação de surdos não é uma tarefa fácil. Principalmente pelo fato de a autora deste texto ser ouvinte e, por mais que esteja próxima destas pessoas, jamais terá um olhar sobre esta questão atribuindo-lhes o valor que as sujeitos surdos com propriedade atribuem. Mesmo assim, coloco-me no outro lado, no outro extremo desta questão: o lugar de professora de pessoas surdas, com a incumbência de ensinar-lhes a ler e escrever e a proporcionar-lhes acesso aos conhecimentos no contexto escolar.

Trabalhando em uma sala de recursos para surdos¹ na prefeitura de Florianópolis, vi-me às voltas com alunos surdos de várias idades e com variadas etapas vencidas e por vencer em sua escolarização. Desde a pré-escola até a preparação para o vestibular, eles estavam indo e vindo na sala, para que eu lhes ensinasse os conteúdos, principalmente para

que eu os ensinasse a ler e escrever. Entretanto, por maiores que fossem os esforços, meus e deles, os resultados eram pequenos, insuficientes para satisfazer o nosso desejo e, principalmente, não davam conta do acesso à leitura e escrita que tanto almejávamos.

As dificuldades que eles e eu enfrentávamos trouxe a necessidade de buscar referências teóricas e práticas que apresentassem alternativas mais eficazes. Mas aqueles alunos não estavam nos livros, não se encaixavam nos modelos trazidos pelas teorias “especiais” para surdos. No entanto, eles mesmos estavam me mostrando, em todos os momentos: por mais que eu insistisse nos enunciados, no vocabulário novo que se apresentava em cada legenda, nas palavras escritas que deveriam ser lidas oralmente ou em sinais, eram nas ilustrações, nas fotografias, que eles se detinham. Era sobre o que viam nas imagens que me indagavam com curiosidade e onde buscavam significados. Não precisei de muito tempo para perceber isso: eu estava procurando em lugares longínquos, o que eles estavam me mostrando tão próximo, sob meus olhos.

Este fato não significa uma revolução na educação das pessoas surdas, nem pretende ser. Mas essa evidência de uma aprendizagem quase que exclusivamente visual, que PERLIN (1998b), surda doutoranda², recentemente esboçou ser o cerne da cultura surda – a cultura visual³ –, somente então entrava em meus estudos e em minha experiência. Constatei, então, que era eu a pessoa que deveria ser trabalhada: era eu quem deveria aprender essa outra forma de ensinar e de aprender. Não pelo som, mas pelo visual, por aquilo que é possível perceber e significar através dos significados visuais.

Hoje percebo que um grande abismo existia entre eles e eu e não havia possibilidade de transpô-lo sem deixar para trás algumas amarras, principalmente aquelas que afirmam que todos os surdos são iguais, aprendem todos de forma igual, podem falar de forma igual aos ouvintes – pois têm seu aparelho fonador íntegro, aprendem a ler e a escrever da mesma forma que qualquer criança ouvinte – estes são os surdos que estão nos livros. Não. Cada um deles pôde me mostrar facetas de aprendizagem muito diferentes, mas todas convergiam para formas mais ou menos elaboradas de aprendizagem visual que permitiam vislumbrar outras possibilidades de ensinar e aprender. Foi daí que surgiu a necessidade de aprofundamento na área de alfabetização e que me levou ao curso de especialização e, posteriormente, ao mestrado.

¹ Salas de Recursos destinam-se ao atendimento pedagógico a alunos com “deficiências sensoriais” e estão localizadas nas escolas regulares.

² Gladis Perlin é a primeira pesquisadora surda no Brasil a estudar a formação das identidades surdas, a partir da perspectiva dos chamados Estudos Surdos, dentro do campo teórico dos Estudos Culturais.

³ A expressão “cultura visual” trazida pelos Estudos Surdos em Educação configura-se de uma maneira um tanto diferente do significado atribuído a ela pela Arte e pelos estudos midiáticos, como veremos nos próximos capítulos.

Foi com eles que discuti sobre o projeto: o que no início seria apenas uma continuação da pesquisa elaborada no curso de especialização em alfabetização, conduzida em 2000, agora se mostrava de uma forma totalmente nova, e que também foi se transformando no decorrer do processo. "Podemos ler e escrever", diziam, "mas de um jeito diferente, porque aprender Português do seu jeito é muito difícil". Que jeito seria esse? Como eles aprendiam?

O fato de demorar muito tempo para aprender Português faz, e fez, com que muitos desistissem de estudar. As experiências escolares destas pessoas foram muito traumáticas, a ponto de alguns deles adquirirem um sentimento de completa incapacidade e inferioridade sobre si próprio, estendendo este sentimento a quaisquer outras aprendizagens. É como se o fato de terem fracassado na escola significasse ser um fracassado em todos os âmbitos de suas vidas. Então, um novo rumo se abriu sobre a questão original do projeto. Alguns deles, poucas é verdade, desenvolveram mecanismos estratégicos e aprenderam a ler e escrever nas escolas regulares⁴. Mas como isso aconteceu? Se todos foram expostos a procedimentos de ensino e ambientes semelhantes, embora em localidades geográficas diferentes, porque tantos evadiam, enquanto alguns permanecem, resistindo anos a fio, até aprenderem a ler e escrever? E por que, ao conduírem o ensino fundamental (1º. Grau, na época), poucas lidavam com segurança com a leitura e a escrita⁵? Podemos perguntar, também, se de fato aprenderam a ler e a escrever e em que medida isso modificou suas vidas.

Os dados estatísticos sobre a evasão destes alunos não foram encontrados. Estes dados, a meu ver, diluíram-se no índice geral de evasão e repetência das escolas regulares. Muitos alunos surdos insistem (resistem à exclusão?) e se re-matriculam no ano seguinte, para novamente não terminarem o ano e abandonarem a escola. Enquanto isso, aqueles que ficam resistem à evasão, repetem a mesma série anos a fio, até serem aprovados. Poucas professoras imaginam o esforço que muitas destas pessoas fazem para poder apreender a leitura e expressar-se através da escrita. Da mesma forma, poucas conseguem perceber o

⁴ "Com base na constatação de que 90% das 'pessoas portadoras de deficiências' podem e devem frequentar a escola regular, a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina e a Fundação Catarinense de Educação Especial, **numa decisão inédita e ousada**, tornaram também obrigatória, desde o corrente ano, a matrícula de alunos 'portadores de deficiências', na rede regular de ensino". Vivência – Revista da Fundação Catarinense de Educação Especial – n.4. 1988, p.28. (grifo meu). Ressalte-se que a Política Nacional de Integração é do ano de 1994.

⁵ SOARES (1990) faz uma análise sobre o processo de aprendizagem das crianças surdas nas escolas especiais. Nesta análise ela constata que, mesmo após anos de escolarização em um ensino especialmente elaborado para eles, o nível de proficiência dos alunos surdos em Língua Portuguesa é muito inferior em relação aos ouvintes na mesma faixa de escolaridade. Resultados semelhantes foram encontrados recentemente em pessoas ouvintes. Em dezembro de 2001, os jornais do país noticiavam que somente 26% dos brasileiros entre 15 e 64 anos dominam completamente a leitura e a escrita. Outros 65% são alfabetizados, mas têm deficiência nessas habilidades e o analfabetismo brasileiro atinge 9% da população. Estes dados são os primeiros resultados de uma pesquisa feita pelo Instituto Paulo Montenegro, entidade ligada ao Grupo Ibope que se dedica a projetos sociais na área da educação.

que significa entender pouco ou quase nada do movimento das lábios, o que significa tentar adivinhar o que está se passando na aula, qual a atividade deve ser feita, qual a página do livro a ser lida... Estas informações são todas orais e mesmo sendo a escola um dos lugares onde mais se escreve na sociedade, a esmagadora maioria dos avisos e orientações é oral, pois a escrita é pouquíssimo utilizada para esta função.

A escolarização destas pessoas se configura num árduo processo de rompimento de barreiras para elas, para suas professoras e para as escolas que as recebem. Elas se deparam com preconceitos e pré-julgamentos quanto à sua capacidade cognitiva desde que pisam pela primeira vez em uma escola regular. Poucos professores os olham sem assombro, apesar de todo processo que vem se desencadeando na sociedade quanto à aceitação das diferenças. Inúmeras reflexões passam pelo imaginário de ambos quanto às exigências que fatalmente estarão presentes no ambiente escolar em relação à aprendizagem e ao ensino. Ambos são personagens de um enredo que envolve muito mais que o transmitir informações e conhecimentos, pois está diretamente ligado à constituição de cada um como ser humano, na sua mais plena acepção. E romper as barreiras que pré-existem em cada um é condição necessária, da qual nenhum de nós poderá fugir, para que nos constituamos, continuamente, como seres humanos de fato.

A educação das pessoas surdas tem ocupado um espaço bastante significativo no cenário educacional brasileiro nas últimas décadas devido, principalmente, às imensas dificuldades que elas encontram em sua escolarização tanto na escola especial quanto na escola regular. Estas dificuldades são atribuídas a vários fatores, dentre os quais destacamos: o próprio sistema educacional e suas políticas para as diferenças; as metodologias de alfabetização utilizadas na educação de surdos – baseadas em modelos desenvolvidos para crianças ouvintes; a crença generalizada entre os educadores de que o desenvolvimento da fala oral é condição necessária para que aprendam a ler e escrever em Português.

Inscrita em modelos epistemológicos ligados à patologia e à deficiência, a educação das pessoas surdas tem sido tratada como um capítulo da Educação Especial⁶, cuja marca principal é a reabilitação terapêutica desde sua gênese. Porém, atualmente esta questão tem

⁶ A expressão *Educação Especial* traz consigo a idéia de que é necessária uma educação diferenciada para aquelas pessoas que trazem em si, ou sobre si, uma distinção em relação às demais pessoas. Tal pressuposto reveste-se de iniciativas políticas, teóricas e metodológicas que procuram dar conta, de certa forma, da educação e normalização destas pessoas distintas. Surgida no bojo do ideal iluminista da Educação Para Todos, vinculou-se à ciência médica e revestiu-se, desde sua origem, em processos mais reabilitadores do que educacionais. Os estudos da psicologia, em especial da psicologia social, da sociologia, da antropologia do final do século XX, têm procurado re-configurar esta postura terapêutica e trazer uma nova significação para esta área. Sobre Educação Especial no Brasil, sugerimos a leitura de CARVALHO (1998) constante na Bibliografia.

sido objeto de pesquisas nas mais variadas áreas, destacando-se a Lingüística, a Psicologia, e mais recentemente, a Antropologia e os Estudos Culturais.

Neste trabalho, procuramos inserir esta discussão no âmbito das *diferenças* e não das “deficiências”, de modo a refletir as mudanças que vêm ocorrendo nas concepções dos ouvintes sobre as pessoas surdas, sua língua, sua cultura, sua constituição como sujeito e sua educação, bem como, de maneira fundamental, as concepções que estas pessoas constroem sobre si mesmas, em todos estes aspectos.

Partimos da premissa de que os processos de produção e apropriação de conhecimentos acontecem no intercâmbio das experiências compartilhadas e da socialização destes conhecimentos. Isto significa afirmar que somos historicamente produzidos, localizados socialmente a partir das relações de interdependência que mantemos com outros sujeitos.

Neste sentido, tornam-se relevantes os estudos e o diálogo com as pessoas surdas sobre as “velhas” questões relacionadas a elas: sua educação, sua constituição como sujeitos, sua experiência visual, sua Língua e sua identidade cultural, como fundamentação do trabalho pedagógico de seus educadores ouvintes e surdos. Chamamos “velhas” questões no sentido temporal mesmo, pois elas ocupam um espaço significativo em toda a história da educação destas pessoas e têm sido alvo de muita polêmica.

Dentre as questões educacionais, destacamos duas como as mais preocupantes, sem negligenciar qualquer outra: a constatação de um enorme contingente de surdos não escolarizados e a aprendizagem da leitura e da escrita em Português.

Quanto ao primeiro ponto abordado, lembramos que em Santa Catarina predomina oficialmente o ensino das crianças surdas nas escolas regulares desde 1.987⁷, quando da implantação da Política Estadual de Integração dos Alunos Portadores de Deficiência. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) divulgou no Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, veiculado pela TV Exeautiva em 22 de março de 2002, o número aproximado de **2,5 milhões** de pessoas surdas no Brasil. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2000, entretanto, apontam um universo de aproximadamente **5.750.000** surdos no Brasil, ou seja, 4% da população brasileira, sendo que somente **50.000** estão na escola (1% da população de pessoas surdas)⁸. O IBGE de 2000 informa

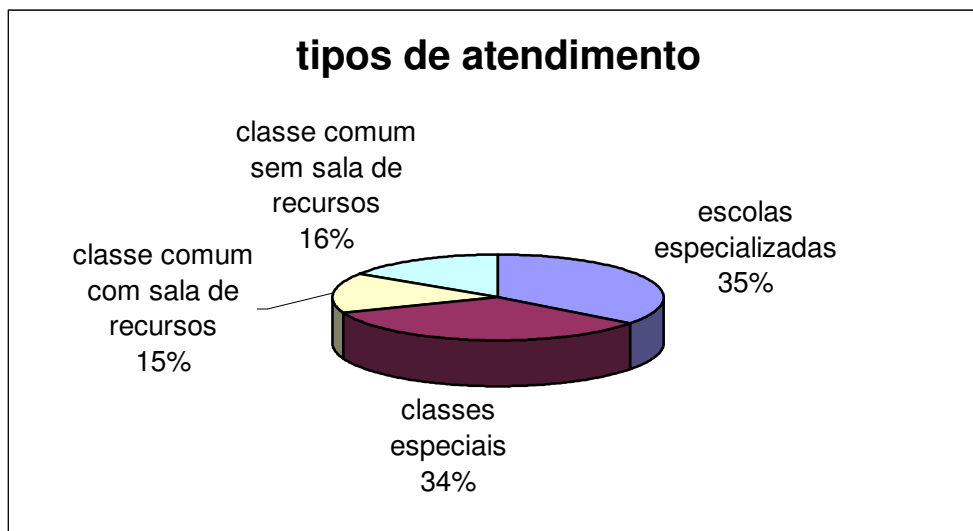
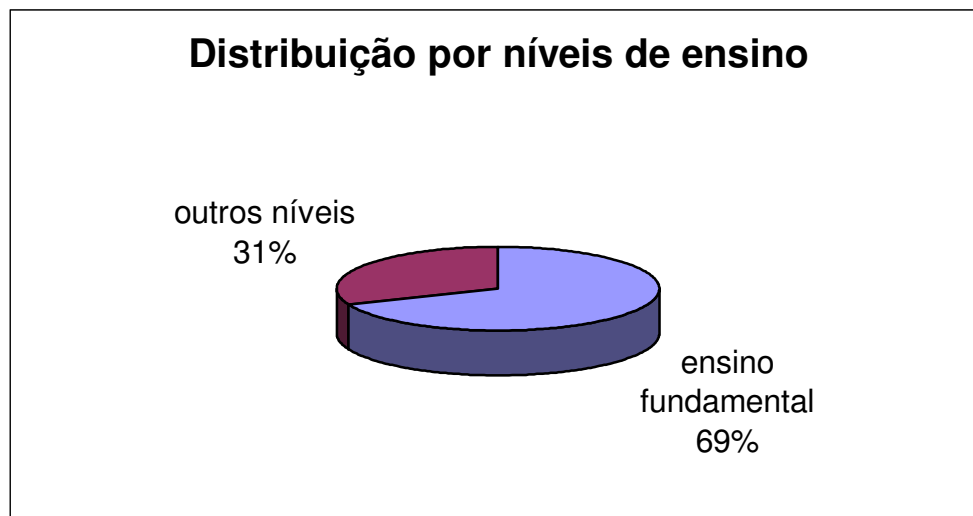
⁷ Diferentemente de outros estados brasileiros que oportunizam aos surdos a escolaridade tanto na escola especial quanto na escola regular, historicamente em Santa Catarina as pessoas surdas têm sido educadas nas escolas de ouvintes, salvo uma primeira experiência de uma classe multisseriada na década de 60 e de propostas no ensino supletivo nos últimos dois anos.

⁸ O senso demográfico de 2000 apresenta a seguinte estatística, segundo o tipo de “deficiência”: *deficiência auditiva* – 5.750.809; *incapaz de ouvir* – 176.067; *grande dificuldade permanente de ouvir* – 860.889; *alguma dificuldade permanente de ouvir* – 4.713.854. Para esta dissertação, consideramos apenas as informações relativas à “deficiência auditiva”, visto ser sob esta denominação a identificação, nas políticas educacionais, das

que em Santa Catarina existem **178.000** surdos (3,5% da população), sendo que apenas 1.600 estão na escola (menos de 1% da população de surdos do Estado).

Um outro fator bastante significativo e preocupante a ser considerado neste trabalho diz respeito ao grande número de alunos surdos retidos no ensino fundamental, tanto nas escolas especializadas quanto nas escolas regulares.

O Senso Escolar de 2001 (MEC/SEESP) traz um total de **49.678** alunos surdos matriculados nos diferentes níveis (desde creches até o ensino profissional, sendo que não aparecem os alunos dos cursos superiores) no país, apontando o número de **34.192** alunos surdos no ensino fundamental, o que equivale a **68.82 %**. Os tipos de atendimento a estes alunos são: escolas especializadas (**12.020** alunos), Classes Especiais (**11.627** alunos), Classe comum com Sala de Recursos (**5.093** alunos) e Classe Comum sem Sala de Recursos (**5.452**). Podemos visualizar estes dados:



A outra “velha” questão fundamental diz respeito ao aprendizado da leitura e da escrita em Português, considerado tanto entre as pessoas surdas como entre seus educadores o maior obstáculo à comunicação entre surdos e ouvintes, a causa principal do fracasso escolar destas pessoas e responsável pelo grande número de alunos surdos retidos no ensino fundamental.

Diante destas questões históricas, colocamos como principal problema desta pesquisa conhecer:

Quais as estratégias que as pessoas surdas elaboraram para apropriarem-se da leitura e da escrita da Língua Portuguesa nas salas de aula do ensino regular?

Para compreender estes “caminhos” e sua relação com o fracasso escolar, fizemos uma interlocução com as próprias pessoas surdas, buscando refletir com elas sobre os seguintes aspectos:

- a constituição de sujeitos surdos em contextos exclusivamente orizados⁹;
- a apropriação da escrita e leitura da Língua Portuguesa através de duas modalidades diferentes (oral-auditiva e visual-gestual);
- as estratégias de aprendizagem e resistência envolvidas no ensino regular;
- o enfoque sociocultural e a mediação na proposta educacional bilíngüe.

Estas considerações explicitam os objetivos centrais que conduziram esta pesquisa:

1. apreender o significado da leitura e da escrita da Língua Portuguesa para as pessoas surdas;
2. investigar as estratégias utilizadas por estas pessoas na relação com seus pares e professores ouvintes, no processo de apropriação da leitura e da escrita da Língua Portuguesa no contexto do ensino regular;
3. verificar qual o “lugar do outro”¹⁰ na criação e manutenção de estratégias para produção de significados que realmente garantam a inserção destas pessoas em processos de letramento¹¹, neste contexto.

pode ser encontrada em WRIGLEY (1996) e THOMA (1998).

⁹ Das bibliografias que tivemos acesso, percebemos a falta de pesquisas no Brasil relacionadas à constituição de sujeitos surdos em ambientes educacionais exclusivamente gestuais ou sinalizados, dado o predomínio da abordagem oralista na educação destas pessoas desde o final do século XIX.

¹⁰ A expressão “lugar do outro” refere-se ao papel que o outro representa na constituição do sujeito.

¹¹ A definição de “letramento” e sua relação com a educação das pessoas surdas será desenvolvida no capítulo 3.

Neste trabalho as pessoas surdas são chamadas a opinar sobre seu próprio processo educacional, a tecer comentários sobre a aprendizagem da Língua Portuguesa (oral e escrita) na escola regular, a posicionar-se sobre uma política educacional feita à sua revelia.

Consideramos que não é mais possível propor qualquer alternativa educacional, seja nos campos pedagógico, lingüístico, cultural, político etc., sem considerar a experiência acumulada e construída por estas pessoas nas suas relações com os ouvintes em sua trajetória escolar. Por este motivo, dialogaremos com autores surdos e ouvintes que estudam a especificidade destas pessoas nos vários campos do conhecimento e com elas próprias.

O presente trabalho divide-se em cinco capítulos. No capítulo 1, sob o título "Percurso da Pesquisa" explicitamos os caminhos metodológicos percorridos para a coleta e análise das informações. No capítulo 2, com o título "Outros olhares sobre a história da educação das pessoas surdas", trazemos as perspectivas das pessoas surdas e ouvintes sobre esta questão. No capítulo 3, intitulado "Linguagem e constituição de sujeitos surdos", abordamos as questões da linguagem e da constituição de sujeitos surdos a partir da teoria histórico-cultural, dos estudos culturais, da aprendizagem da leitura e escrita, da educação bilíngüe. Apresentamos ainda algumas considerações sobre estratégias de aprendizagem e estratégias de resistência. No capítulo 4, que tem o título "Constituindo-se sujeito rompendo as barreiras da 'deficiência'", fazemos uma análise das "falas" das pessoas surdas com base no referencial teórico trazido nos capítulos 2 e 3. Por último, apresentamos os "Comentários finais: revendo caminhos e repensando novas arquiteturas".

CAPÍTULO 1

PERCURSOS DA PESQUISA : CONHECENDO AS QUESTÕES DAS PESSOAS SURDAS NO ENSINO REGULAR

O diálogo é, portanto, o indispensável caminho,
não somente nas questões vitais para nossa
ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser.
Somente pela virtude da crença, contudo,
tem o diálogo estímulo e significação:
pela crença no homem e nas suas possibilidades,
pela crença de que somente chego a ser eu mesmo
quando os demais também conseguem
ser eles mesmos.

Jaspers



Fonte: acervo da pesquisadora

A discussão das questões que envolvem a educação das pessoas surdas seja no ensino especial ou no ensino regular, tem sido privilégio de pessoas ouvintes na qualidade de fonoaudiólogas, psicólogas, lingüistas e, poucas vezes, pedagogas. Raras vezes as pessoas surdas se nomeiam, atribuem a si próprias o lugar de intérpretes de si mesmas ou

se colocam como protagonistas, principalmente nos trabalhos científicos. O que se observa é o falar em sobre e por elas, descrevendo sua fala oral, suas respostas a estímulos sonoros, analisando e avaliando sua escrita e leitura através de seu produto final – o texto. Grande parte das pesquisas, porém, focalizam as análises dos processos metodológicos a partir da visão das professoras e terapeutas. Isto reflete a concepção, ainda presente, de que as pessoas surdas – como as cegas, as downs, as epiléticas... – estão impossibilitadas de falar por si próprias devido ao traço biológico que as distingue das demais pessoas. Não são considerados interlocutores, mas sujeitos assistidos que necessitam de tutores que falem, tomem iniciativa e decidam por eles. Sujeitos opáticos, passivos e manipuláveis.

Existem poucas estudos no país elaborados por pesquisadores surdos que tratam especificamente sobre sua escolarização, em especial no ensino regular. Procurando preencher uma pequena parte desta lacuna, a presente pesquisa elegeu as pessoas surdas como interlocutores, buscando dialogar com elas sobre seu processo de escolarização, priorizando a apropriação da Língua Portuguesa e a influência dela em suas vidas.

A escolha de um método de investigação que pudesse contemplar os objetivos propostos, ao mesmo tempo em que proporcionasse mais do que a coleta de opiniões e a observação passiva da pesquisadora fizeram com que se optasse por uma aproximação entre a abordagem qualitativa através da pesquisa participante (LUDKE & ANDRÉ, 1986, EZPELETA & ROCKWELL, 1986) e a proposta metodológica da escola histórico-cultural (VIGOTSKY, 1993, RIVIERE, 1985). A abordagem qualitativa proposta por LUDKE & ANDRÉ pressupõe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, considerando que o que estudamos está impregnado de significado e das relações sociais criadas por sujeitos reais em suas ações. Nesta abordagem, o pesquisador colhe as informações num processo de idas e vindas, interagindo com seus sujeitos continuamente, construindo e reconstruindo significados e sentidos.

A pesquisa participante (EZPELETA & ROCKWELL) é um processo onde coexistem saberes diversos, do pesquisador e dos sujeitos, na análise da realidade estudada, com objetivo de promover transformação social – entendida aqui no sentido emancipador atribuído por Paulo Freire – e que traga benefícios aos participantes. Este tipo de pesquisa permite o contato mais direto entre pesquisador e sujeitos num contexto “natural”. O contexto “natural”, nesta circunstância, é entendido como o contexto dialógico entre sujeitos surdos, ou seja, a entrevista individual foi substituída por um procedimento que poderia ser chamado de *grupo de discussão*, ou *entrevista de grupo* (OLABUENAGA & ISPIZUA, 1989).

A partir da proposta metodológica da teoria histórico-cultural procuramos aprofundar o entrelaçamento de saberes na medida em que esta teoria

1. procura recuperar, a partir de situações determinadas no âmbito desta pesquisa, o movimento subjacente da constituição de sujeitos desde o início do processo de escolarização, analisando-o em seus diferentes momentos de ruptura até a sua forma mais elaborada;
2. de posse da unidade de análise, retorna às chamadas formas fossilizadas, isto é, formas anteriores, tentando “perceber” de que maneira o conteúdo que sustentou o processo, fez-se forma;
3. pressupõe um processo colocado na historicidade, nas determinações sociais, indo além da aparência que a realidade estudada possa apresentar.

Vigotsky busca a explicação do conteúdo em transformação e não apenas a descrição da forma como ela se apresenta. Ele parte de duas perspectivas básicas: uma delas trata da exploração do processo de construção das funções psicológicas superiores, especificamente humanas, bem como o lugar dos instrumentos, dos signos e da mediação “cultural” – representada pela pesquisadora e pelos próprios sujeitos em interação – nesta construção; a outra pressupõe a natureza cultural das funções psicológicas superiores. GÓES (2000a, p.11) pontua:

(...) Os processos humanos têm sua gênese nas relações com o outro e com a cultura, e são essas relações que devem ser investigadas ao se examinar o curso da ação do sujeito.

Esta perspectiva é imensamente importante para a compreensão da constituição como sujeitos das pessoas surdas, bem como das formas diferenciadas que desenvolvem em seu processo de escolarização a partir de sua especificidade cultural, principalmente pela premissa dialética que considera não apenas a influência do meio, ou dos denominados “estímulos”, ou da natureza, da cultura, da história sobre o homem, mas a ação transformadora do homem sobre as mesmas, na medida em que, ao mesmo tempo em que estas o produzem, ele as produz.

Conforme já exposto, os procedimentos de coleta de informações ocorreram a partir do que pode ser chamado de *grupos de discussão*, uma vez que este atende às duas propostas metodológicas que aqui se aproximam, compreendendo-as como ambientes reais de construção dialógica entre os participantes e onde se atribui à pesquisadora um lugar ativo e não neutro.

Mas, como se daria esta discussão, na medida em que desejávamos uma maior “naturalidade e espontaneidade” possível nestes diálogos, para que as pessoas envolvidas pudessem se expressar sem nenhum tipo de pressão? Como garantir isso, sendo a pesquisadora ouvinte, com um domínio ainda precário da Língua de Sinais? Mais que isso: a

presença de qualquer ouvinte, mesmo que fosse uma intérprete, teria o mesmo peso que uma conversa entre pessoas surdas? A opção por uma situação onde houvesse a garantia de ausência de ouvintes se fez necessária. Desta forma, ao elaborar um roteiro para as questões a serem abordadas, levou-se em conta que a pessoa que estaria, de certa forma, conduzindo a discussão, seria surda.

Uma das participantes concordou em desempenhar este papel e três encontros de aproximadamente uma hora foram necessários para que se pudesse conversar sobre todos os aspectos que poderiam ser abordados, tendo ela colaborado com significativas sugestões. Estas sugestões, embora muito pertinentes, fugiam um pouco do problema investigado e trouxeram possibilidades de novos estudos futuros. A forma encontrada para sintetizar pontos que seriam discutidos no grupo decorreu de uma prática muito comum entre estudantes surdos: o uso de *esquemas*¹². Assim, as questões foram subdivididas pelos seguintes blocos temáticos: ingresso e permanência na escola; relacionamento com colegas e professores; atividade, provas e avaliações na sala de aula; aprendizagem da leitura e escrita; experiência pessoal; experiência visual.

Complementares a este procedimento e tendo em vista que as discussões ocorreram na Língua de Sinais e na língua oral, a forma de registro utilizada foi a vídeo-gravação, visando maior rigor e fidedignidade. Este registro foi transcrito com a colaboração de uma intérprete¹³ de Língua de Sinais, sendo os fragmentos de discurso escolhidos para análise submetidos às participantes, que compararam o texto visual e o texto escrito, uma vez que elas são usuárias da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Com este cuidado procuramos garantir que suas “falas” fossem efetivamente transcritas na sua íntegra, garantindo a texturalidade necessária para a análise num momento posterior, perfazendo um processo de ida e vinda entre o observado no grupo e o referencial teórico.

Ocorreram, portanto, dois encontros do grupo de discussão, com duração de aproximadamente uma hora cada, e um terceiro encontro com duração de aproximadamente três horas, perfazendo um total de cinco horas de vídeo-gravação.

¹² O uso de *esquemas* pelas pessoas surdas em relação a textos escritos tem características diferenciadas que quando utilizado por ouvintes. Não significa, portanto, *apenas* um **resumo, esboço ou síntese** de um texto escrito maior. O *esquema* é uma **representação visual** onde estão presentes índices visuais que compreendem conceitos elaborados com sentido e significado que vão além do objetivo de transmitir uma informação na sua totalidade. De acordo com a teoria a qual nos vinculamos, o “*esquema*” é um instrumento psicológico artificial, portanto social, dirigido ao domínio da própria conduta do sujeito, um *signo*, portanto.

¹³ Este procedimento envolveu os seguintes passos: entrega das fitas em vídeo para a intérprete; tradução para o Português gravado em áudio; digitação da tradução pela pesquisadora; comparação entre o texto em Português e a fita em Língua de Sinais para as correções necessárias pela pesquisadora; escolha dos segmentos para análise; confrontação entre os textos escolhidos em Português e a filmagem pelas moças surdas; correção e refacção de trechos destoantes; versão final do texto em Português. Este procedimento mostrou ser parcialmente eficiente, na medida em que não garantiu a fidedignidade esperada para as “falas” das moças, principalmente devido às falhas

A busca de uma forma de registro visual que captasse a imagem do grupo todo em interação trouxe à tona a necessidade de perceber todas as nuances corporais e faciais que ocorrem entre as pessoas surdas, uma vez que as expressões faciais e corporais são constitutivos lingüísticos significativos nas línguas de sinais. Ao mesmo tempo verificou-se que uma imagem única, conseguida através de uma única câmera, não seria suficiente para captar todos os elementos que compõem a comunicação sinalizada: seriam necessárias várias câmeras atuando ao mesmo tempo, focalizando de perto cada participante. Esta necessidade fez com que a “solução caseira” se transformasse em algo muito maior e muito mais específico e somente foi atendida com a colaboração de um técnico do LANTEC que, juntamente com o laboratório do CCE – Centro de Comunicação e Expressão da UFSC, fez um planejamento para atender esta situação. Assim, **quatro câmeras** operaram simultaneamente¹⁴, controladas pela mesa de edição, *sem a presença de um ouvinte* no estúdio, o que possibilitou maior liberdade para as participantes.

Além disso, um elemento até então desconsiderado pelos técnicos veio à tona nos primeiros momentos de gravação: **como fazer a edição** – que aconteceu concomitante à gravação – **sem o apoio do áudio?** Em entrevistas filmadas onde participam somente ouvintes, como mesas-redondas, por exemplo, enquanto a câmera focaliza um falante, um outro falante dá sinais de continuidade ou interferências que são produzidas por meio da voz e percebidas auditivamente pelos técnicos. Mas estas pistas auditivas não apareceram com o grupo. As pistas são visuais, através de expressões faciais, corporais ou gestos indicativos para chamar a atenção do interlocutor – como tocar em seu ombro ou acenar. Observamos a dificuldade do técnico no início e foi possível constatar que houve um processo bastante interessante neste momento: ele precisou re-aprender, logo no início, uma outra forma de utilização de informações e sinais visuais que, em suas experiências cotidianas, complementavam ou ocorriam simultaneamente às informações e sinais sonoros. Mesmo quando uma porta da ante-sala foi inadvertidamente aberta, o que teria causado reações entre interlocutores ouvintes, não trouxe qualquer alteração para as moças, nem tampouco para o técnico. Quando questionado sobre o fato, informou apenas que havia se acostumado a “*isolar o som*”, adaptando-se às peculiaridades daquela situação.

que comumente ocorrem nos processos de tradução. Uma alternativa possível para esse problema seria a tradução conjunta com as moças surdas e a intérprete.

¹⁴ As quatro câmeras foram posicionadas da seguinte maneira: uma enquadrando cada participante e uma que focalizava as três moças juntas, num quadro único. A edição simultânea resultou da impossibilidade, naquele momento, da edição das quatro imagens em uma mesma tela, devido à especificidade dos equipamentos disponíveis.



Foto cedida pela Associação de Surdos da Grande Florianópolis

A forma de aproximação dos participantes trouxe elementos bastante interessantes e instigantes para esta pesquisa na medida em que, já em seu início, possibilitou a manifestação dos primeiros sinais de resistências e o afloramento de uma nova perspectiva para análise. Na primeira etapa de constituição do grupo de discussão a proposta foi discutida com dois membros das Associações de Surdos locais, instrutores de LIBRAS reconhecidos pela FENEIS e pelo MEC¹⁵, onde os objetivos foram esclarecidos, bem como os procedimentos e relevância do projeto para estas pessoas. Estes, por sua vez, indicaram os demais participantes da pesquisa, em número não superior a seis, sendo que eles também fariam parte do grupo. Entretanto nenhum dos dois pôde participar: um por não ter conseguido dispensa do trabalho para o dia da gravação; o outro alegou um compromisso inadiável para o mesmo dia e horário. Este, porém, deixou entrever num momento posterior, o real motivo de sua não-participação: ao enviar um e-mail à pesquisadora, onde informava sobre um evento próximo, terminava com a pergunta: *"Você analisar o escrever acima para meistrado, certo?"*.

Tal fato provocou indagações diversas e confirmou, ao mesmo tempo, o que foi exposto no início deste capítulo: pesquisas sobre as pessoas surdas centram-se sobre o

¹⁵ FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, fundada em maio de 1987, tem como objetivo a luta em defesa dos direitos dos surdos brasileiros, sendo o principal deles o reconhecimento oficial em território nacional da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, bem como a luta em prol de uma melhor educação e ampliação das oportunidades de inserção no espaço social, em especial no mundo do trabalho. Ela é responsável pela validação da atuação de surdos como instrutores e monitores de LIBRAS. Ser reconhecido pela FENEIS como instrutor ou monitor, significa certas garantias tanto a eles como aos cursistas, sobre a qualidade e abrangência do curso. Ser reconhecido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), juntamente com a FENEIS, garante ao instrutor a possibilidade de atuação junto a instituições educacionais públicas no país, podendo fazer parte do quadro funcional institucional.

produto final – o texto produzido e registrado para ser colocado em julgamento por ouvintes. Não vir à gravação significou não se expor ao olhar avaliador do outro, significou esquivar-se de mostrar o que, para ele, seria um texto que não corresponderia ao esperado por seu suposto juiz. Significou, para a pesquisadora, que ele não havia compreendido o real objetivo da pesquisa, pois em nenhum momento eles teriam que escrever qualquer coisa e leriam somente a transcrição de suas “falas” para o português; na verdade, eles analisariam e avaliariam a escrita e tradução de uma outra pessoa. Ele havia entendido, equivocadamente, que o interesse estaria na forma como ele escrevia em português e isso, decididamente, ele não estava disposto a mostrar. O mal-entendido, portanto, impediu sua participação.

Em vista desta situação inesperada no primeiro dia de gravação, o grupo de discussão acabou se constituindo por três mulheres surdas adultas¹⁶.

Os critérios considerados relevantes para a escolha das participantes obedeceram a alguns pressupostos. A seleção de pessoas adultas implicou maior possibilidade de manifestação de posições críticas frente ao processo educacional. A escolaridade igual ou superior ao Ensino Fundamental, abrangeu aquelas que já tivessem, de alguma forma, maior familiaridade com a Língua Portuguesa na modalidade escrita e, conseqüentemente, fizessem a leitura da transcrição de suas “falas” com maior facilidade. O fato de estarem em processo de escolarização no momento da pesquisa não foi considerado relevante, podendo participar também os egressos da escola, como é o caso de uma das moças.

A partir destes primeiros dois encontros os temas abordados, bem como aqueles que emergiram, foram classificados e catalogados por turnos¹⁷, procurando apreender o conteúdo que perpassou as “falas” sobre o processo de escolarização, as diferentes formas de participação que estas pessoas foram assumindo neste processo, como foram se modificando e como se apresentam hoje, ou seja, como foram se constituindo estas pessoas que vêm buscando a garantia do direito a uma educação plena e efetiva. Ressalta-se, porém, que o que emergia com muita ênfase de suas “falas” eram questões mais abrangentes e profundas que têm uma importância muito grande para elas, mas que, neste

¹⁶ A questão de gênero não foi explorada neste estudo, dado as condições de tempo para sua realização. Sobre esta questão, sugerimos consultar www.nodo50.org/mujeresred/violencia-mujeres-sordas.html e www.deafwoman.com.

¹⁷ Turnos referem-se à sequência de “falas” das moças. Estas “falas” foram numeradas de 1 a 335 na 1ª fase e de 1 a 117 na 2ª fase, sendo catalogadas, posteriormente, de acordo com os temas que emergiram. Os temas elencados para esta fase da pesquisa foram classificados sob o título “Escola”, compreendendo: 1. acesso e permanência na escola; 2. instituições; 3. leitura; 4. escrita; 5. conteúdos e significados; 6. aprendizagem; 7. relacionamento com ouvintes; 8. estratégias de aprendizagem; 9. rejeição à escola de ouvintes; 10. língua de Sinais; 11. experiência visual; 12. fracasso escolar; 13. resistência; 14. busca de espaço para aprender. Posteriormente, incluiu-se um último tema: relacionamento com surdos. Um mesmo turno, por exemplo, pôde ser inscrito em mais de um tema.

momento e no âmbito desta pesquisa, não eram o foco central. Embora concordando que as preocupações quanto à apropriação da escrita e da leitura fossem procedentes, existiam outras preocupações mais emergenciais com as quais lidavam e que elas trouxeram, explícita e/ou implicitamente, em vários momentos. Recortar o objeto mais uma vez se fez necessário e um novo encontro ocorreu nas dependências de uma das Associações de Surdos, com a presença de uma intérprete de LIBRAS, pois não foi possível agendar o estúdio novamente.

Este terceiro encontro, inicialmente previsto para o tempo de uma hora, acabou durando três horas, onde pude participar mais ativamente das discussões e conduzir os questionamentos, aprofundando as reflexões sobre a escrita e a leitura. Neste encontro, abordou-se as seguintes questões: resistência em aprender Português; fracasso na escola, evasão e repetência; relação entre ouvintes e surdos; diferença entre surdo e deficiente auditivo; diferença entre interação e inclusão; relação fala/escrita; didática e hábitos de estudo.

Longe da profusão de câmeras e num local já conhecido e familiar, as moças ficaram muito mais à vontade para conversar e se exporem, interagindo com mais naturalidade, embora isso tivesse acontecido no estúdio. O que quero dizer é que uma interferia no discurso da outra com mais frequência, retomando turnos, explicando novamente, questionando e apresentando contrapontos. E mais uma vez emergiram conteúdos de imensa relevância para o momento histórico em que vivem¹⁸. Mesmo insistindo nas questões mais específicas relacionadas ao que estava investigando – as estratégias de apropriação da escrita e da leitura –, mais uma vez sobressaíram preocupações que vivenciavam naquele momento e que não poderiam ser ignoradas, de forma alguma.

Emergiu, então, a necessidade de uma bifurcação no momento de análise. De um lado, a insistência na investigação objetivada – as estratégias de aprendizagem – e, de outro lado, a emergência de um outro tipo de estratégia que, mesmo que não determinasse as que estavam sendo pesquisadas, contribuíram para que estas se apresentassem. Diante disso, várias e novas inquietações se impuseram: Que posição tomar diante do que traziam à tona? Como examinar as questões trazidas sem perder de vista o objetivo inicial? Como lidar com o conteúdo manifesto no decorrer do processo? Que novas construtas seriam necessárias para interpretá-las? E a pergunta principal: poderia ser abordado todo este conteúdo em uma dissertação de mestrado? Naquele momento, havia somente resposta para a última questão. E devido a isso, um novo recorte foi feito, ampliando o foco de análise: a questão das estratégias desenvolvidas no ambiente escolar poderia/deveria

¹⁸ Com a mudança do governo estadual, a educação das pessoas surdas em Santa Catarina está sendo discutida mais uma vez.

bifurcar-se, de forma a não desprezar a riqueza trazida naqueles verdadeiros depoimentos de vida.

Optou-se, então, por ampliar o quadro referencial relativo às estratégias que as pessoas – qualquer pessoa ou grupo de pessoas – constroem no seu processo de escolarização e seu papel na constituição de si mesmas como sujeitos sociais: as **estratégias pedagógicas** – relativas às de estudo e de aprendizagem da leitura e escrita e as **estratégias de resistência**.

Por meio da análise dos depoimentos procuramos captar quais foram as mudanças nas ações das moças, ou seja, quais as rupturas no decorrer do tempo e do processo de constituição destas pessoas. Tomamos por base de análise turnos selecionados a partir dos elementos priorizados na pesquisa: a relação com a leitura e a escrita, as estratégias de aprendizagem e formas de resistência e o papel do outro neste processo.

Além das informações colhidas no grupo de discussão, introduzimos alguns apontamentos de professores que fazem parte de pesquisa anteriormente realizada (BASSO, 2000), além de outros depoimentos e fragmentos de conversas com professores ouvintes nos últimos anos, com o fim de confirmar aquelas informações.

Assim, procuramos compreender as formas pelas quais as pessoas surdas se constituem como tais no contexto da escola regular, os tipos de estratégias que desenvolvem para acessar à leitura e à escrita na Língua Portuguesa, como sobrevivem e como aprendem neste espaço, sem esquecer a relação dialética de mútua constitutividade entre todos os contextos institucionais (escola, família, associações, igreja...) e o próprio sujeito surdo.

As participantes da pesquisa: conhecendo Carolina, Luciani e Sandra¹⁹



¹⁹ As participantes preferiram manter seus nomes ao invés de utilizarem nomes fictícios.

Como já mencionado anteriormente, e pelos motivos também já expostos, o grupo de discussão foi constituído por três moças com idade entre 22 e 38 anos, militantes²⁰ nas Associações de Surdos locais, sendo duas instrutoras de LIBRAS cursando o ensino superior e uma Monitora de LIBRAS²¹ com o ensino fundamental concluído. Todas elas passaram por um processo de escolarização superior a oito anos no ensino fundamental/1º.Grau (tempo mínimo para conclusão neste nível) que mesclava ensino regular em escola comum (pública e/ou particular) e ensino especial em instituição especial (pública e/ou filantrópica). Todas referem uma escolaridade centrada na aquisição da língua oral desde a mais tenra idade. Todas iniciaram contatos mais sistemáticos com outras pessoas surdas mais adultas a partir dos 11-12 anos de idade, e conseqüentemente, com a Língua de Sinais e grupos de surdos instituídos e organizados em associações. Todas fazem uso preferencial da Língua de Sinais no momento desta pesquisa, mesmo tendo passado por processos de oralização nas instituições especiais que frequentaram quando crianças e jovens. Por fazerem uso regular da Língua Portuguesa (oral e escrita) e da Língua de Sinais, são consideradas bilíngües nesta pesquisa.

Podemos definir estas moças, por suas características, como representantes de pessoas surdas com **Identidades surdas**, àquelas referidas por PERLIN (1998a, p. 63) da seguinte forma:

Trata-se de uma identidade que se sobressai na militância pelo específico surdo. É a consciência surda de ser definitivamente diferente e de necessitar de implicações e outros recursos completamente visuais.

Embora pontuais estas considerações procurem oferecer uma breve visualização sobre as participantes, buscando fornecer um referencial mais consistente sobre elas uma vez que esta pesquisa não se baseia na análise das histórias de suas vidas, mas nas perspectivas que desenvolveram sobre e ao longo de suas trajetórias escolares.

Através da riqueza de seus depoimentos, podemos perceber as transformações no movimento de sua constituição como sujeitos nos vários âmbitos de suas vidas, as estratégias de aprendizagem e resistência que criaram neste processo e, principalmente, suas perspectivas para o futuro. Neste processo, a escola (e a educação, de modo geral)

²⁰ A condição de militantes se deve à participação ativa nas Associações de Surdos a qual filiaram-se, bem como o engajamento na luta pela causa dos Movimentos Surdos.

ocupa então um papel fundamental e configura como o lugar de convergência das possibilidades, dos limites, dos embates, dos preconceitos, dos conflitos, das lutas, das esperanças, enfim. Lugar contraditório e ambíguo: ao mesmo tempo em que abre, fecha; que amplia, retrai; que possibilita, impede; que liberta, aprisiona. Lugar que se abre às diferenças e ao mesmo tempo as normaliza num padrão único e espera que elas deixem de existir num utópico mundo de iguais. Mas qual o significado da escola para as pessoas surdas que participaram da pesquisa? Que sentido tem ela em suas vidas? Como lidam com a obrigatoriedade de frequentá-la?

Para a compreensão do processo de escolarização destas pessoas precisamos conhecer as formas pelas quais elas narram a si mesmas e foram/são narradas no decorrer da história, como se vêem e foram/são vistas, como se nomearam e foram/são nomeadas. Para isso, recorreremos a uma revisão histórica a partir de pontos de vistas do Movimento Surdo e das pessoas ouvintes, como também a estudos sobre a constituição destas pessoas sob vários aspectos, o que estaremos abordando nos dois próximos capítulos.

²¹ Instrutores e Monitores de LIBRAS são denominações de pessoas surdas com escolaridade de 2º. e 1º. grau concluída, respectivamente e autorizadas para o ensino de LIBRAS para ouvintes, conforme regulamentação da FENEIS.

OUTROS OLHARES SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS SURDAS

Não há educação fora das sociedades humanas
e não há homem no vazio.

Paulo Freire

Consideramos importante iniciar este trabalho analisando como a educação das pessoas surdas ocorreu nas diferentes épocas da humanidade, quais as prioridades e expectativas sociais presentes em cada uma delas e como influíram na maneira como foram constituídas e educadas. Evidentemente, é preciso ter claro que estas pessoas, independentemente de estarem ou não organizadas entre si, não podem jamais ser consideradas à parte, alijadas da sociedade em que vivemos todos, como seres humanos que somos, pois participam das diferentes formas de organização da vida social, ocupando os lugares que lhes deram e que deram a si mesmas.

A história da educação das pessoas surdas tem sido escrita a partir da perspectiva de estudiosos ouvintes. Porém, devemos considerar a existência de duas versões distintas: o olhar das pessoas surdas e o olhar das pessoas ouvintes. Mas de quais surdas falamos aqui? E quais ouvintes?

É necessário esclarecer que o olhar das pessoas surdas sobre sua história é o olhar de grupos organizados em Associações, Clubes e outras formas organizativas que, em contato com a versão elaborada pelos ouvintes, buscou os escassos registros sobre sua educação, sobre sua inserção no mundo do trabalho, sobre os laudos médicos que determinavam praticamente toda sua vida, e principalmente os relatos das gerações precedentes por meio de "narrativas orais" (histórias em Língua de Sinais) que foram preservadas e transmitidas de geração em geração. Com isso, elaboraram uma reflexão própria, com características similares à história não oficial dos grupos oprimidos e explorados em toda história da humanidade.

O olhar dos ouvintes, entretanto, pode ser considerado um olhar múltiplo, onde ora prevalece a medicina, ora a filosofia, ora a pedagogia, ora a tecnologia, cada um condizente às variadas formas de organização da vida nos diferentes momentos da história da

humanidade, refletindo valores, crenças e ideologias que dominaram em cada um destes momentos e que, conforme a mesma analogia que fizemos com relação às pessoas surdas, configura-se como a história dos grupos dominantes. Sobre isso, MARX (1998, p. 48) esclarece:

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante (...) Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também uma consciência, e conseqüentemente pensam; na medida em que dominam como classe e determinam uma época histórica em toda a sua extensão, é evidente que esses indivíduos dominam em todos os sentidos e que têm uma posição dominante, entre outras coisas também como seres pensantes, como produtores de idéias, que regulamentam a produção e a distribuição dos pensamentos de uma época; suas idéias são, portanto, as idéias dominantes de uma época.

Abordaremos primeiramente a perspectiva que os grupos de surdos organizados construíram sobre sua história.

2.1 - A História da Educação de Surdos na perspectiva das pessoas surdas

A história dos surdos está intimamente ligada à história de sua educação. Apresentamos aqui a contribuição de PERLIN (2002), da Revista "Língua de Sinais – A Imagem do pensamento" (2000/2001) e da FENEIS (2001) sobre esta questão²².

Recentemente a revista "Língua de Sinais – A imagem do pensamento" (2000/2001), dedicada à divulgação da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, trouxe um resumo visual (anexo 1) da história da educação das pessoas surdas. Este pequeno resumo, intitulado "*Grande Calvário dos Surdos*", inicia na época de 500 aC, na Grécia, tendo como representantes Platão e Aristóteles e a afirmação de que "*quando o homem não pode falar, não pode também pensar*". Em seguida reporta-se ao ano "1000 dC", onde se considera que "*os mudos são doentes mentais e constituem um perigo público*". Entre os anos 1200 e 1400 prevalece o pensamento de que "*o mudo é tolo! Tem que trabalhar*". Entre 1750 e 1880, o "*curto apogeu para o surdo-mudo*", sendo que em 1888, em Milão, a "*gesticulação é proibida*". Após este período, os primeiros avanços tecnológicos na área da amplificação sonora, sendo a "*fala obrigatória*" a partir de 1900. Hitler aparece como ícone da primeira metade do século XX, representando o desejo humano por uma raça perfeita, "*Chega de*

²² Consideramos estas narrativas que apresentam a perspectiva dos surdos como elaborados por pessoas ouvintes simpatizantes dos surdos, razão pela qual consideramos que os registros históricos trazidos pelas fontes tiveram

surdos-mudos!". A década de 60 do século XX é marcada por novos avanços tecnológicos e pelas "exerécias de audição obrigatórias", seguida pela obrigatoriedade dos "eletro-encefalogramas" e das "obrigações sem cessar!!", e por um período onde "nenhuma ética para os surdos" foi observada, culminando na pergunta do ano 2000: "ATÉ QUANDO?".

Conforme observamos, as pessoas surdas seguem a cronologia da história oficial da humanidade, porém os estudiosos e pesquisadores surdos da Europa e dos Estados Unidos têm interpretações diferentes das dos ouvintes sobre estes fatos. Na revista referida anteriormente (2001, n. 6, p. 8) encontramos que

o domínio da língua oral pelo surdo passou a ser uma condição *sine qua non* para a aceitação dentro de uma comunidade majoritária. Durante quase 100 anos existiu então o chamado 'império oralista' e, foi em 1971, no Congresso Mundial de Surdos em Paris, que a língua de sinais passou então a ser novamente valorizada. (...) No ano de 1975, por ocasião do Congresso seguinte, realizado em Washington, já era evidente a conscientização de que um século de oralismo dominante não serviu como solução para a educação dos surdos.

Todo registro da história dos surdos está praticamente nas mãos das instituições educacionais ouvintes, como o INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, que tem buscado reorganizar, desde 1997 e sob a orientação de um profissional ouvinte, o Museu e o Acervo da Instituição. Escreve a FENEIS (2001, n. 11, p. 14), ao conhecer este acervo, sobre um dos fatos mais marcantes na história mundial dos surdos:

No andar térreo, onde fica a sala com duas estantes repletas de obras raras, pudemos encontrar, por exemplo, os Anais do **tristemente famoso** Congresso de Milão, 1880. Pudemos ver a defesa que Gallaudet fez das Línguas de Sinais e que foi derrotada... (grifo no original)

A busca de importantes detalhes da organização social, cultural e política das pessoas surdas é uma preocupação constante e estes detalhes têm sido encontrados somente em escassos trabalhos acadêmicos realizados por ouvintes ligados a elas, em especial os educadores. **Sempre sob o ponto de vista dos ouvintes**, escreve a FENEIS. Portanto, a necessidade de um resgate histórico em cada país e no próprio movimento mundial, tem ultrapassado os limites das instituições educacionais e se tornado preocupação das Organizações e Associações de Surdos em todo o mundo. A própria FENEIS, no Brasil, está resgatando informações sobre os surdos brasileiros e reinterpretando os fatos sob sua própria perspectiva. O mesmo aconteceu na França, tido como o berço da educação de surdos moderna, com a criação do Museu da História e da Cultura dos Surdos, iniciativa do

ativista surdo Armand Pelletier, na cidade de Louhans, em 2001. A Universidade Gallaudet²³, em Washington-EUA, tem em seu *site* o trabalho de pesquisadores surdos sobre a história de sua educação naquele país, intitulado *History Through Deaf Eyes*. O interessante nestes trabalhos é a possibilidade de nós, ouvintes, observarmos como estes sujeitos se vêem no processo educacional e social que foram determinados para eles. As suas interpretações dos fatos históricos são muito diferentes das que encontramos nos estudos realizados por ouvintes. É muito comum encontrarmos referências, por exemplo, ao *imperialismo ouvinte*, à *dominação oralista*²⁴ e ao *sofrimento dos surdos*. A expressão *sofrimento do surdo* é uma das mais frequentes nos relatos destas pessoas sobre sua educação, sobre suas relações familiares, sobre seu trabalho e suas vidas em geral.

A FENEIS publicou em sua revista (2001) uma série de reportagens trazendo informações históricas sobre a educação dos surdos, desde a primeira escola pública na França do século XVIII. Observamos nestas informações a mesma relação cronológica, porém, um dos fatos mais importantes é a referência à formação dos Movimentos Surdos já no século XIX, os “Banquetes de Surdos” na Europa, congregando trabalhadores surdos de várias nacionalidades. Estes “Banquetes” foram descritos por MOTTEZ (1992, p. 17) como uma homenagem ao fundador da primeira escola pública para surdos:

El Culto a l'Abbé de l'Épée: ...Los sordomudos le llaman padre espiritual, nuestro padre intelectual, nuestro mesías, nuestro salvador, nuestro redentor. (...) El que nos hace pasar de la noche a la luz. Y esto de una vez por todas. Ahora nos toca a nosotros. El tema invariable de esos brindis es: antes de él no éramos nada, parias, en el caos, en la ignorancia, fuera de la sociedad, lejos de las miradas. Ahora existimos, hemos sido devueltos a la sociedad. (...) Estábamos aislados en medio del mundo, ahora hemos reunido. Sin apoyo, sin conexo común, cada sordomudo vivía por sí y para sí como podía. Triste vida que era como un exilio en el seno de la sociedad. Ahora hemos unido nuestras inteligencias, nuestros esfuerzos, nuestras luces; ahora formamos entre todos un cuerpo en el que cada uno de sus miembros activos y abnegados desea el bienestar; ahora, nosotros que éramos, somos’”. (grifos do autor)²⁵

A FENEIS (2000, n. 6, p. 16) nos lembra que estes encontros tinham o apoio de intelectuais da época, como Victor Hugo entre outros. “Assim, o primeiro movimento a derivar do trabalho da comunidade Surda ao ser político, educacional e social, era, antes de mais nada, lingüístico e cultural”.

²³ A Escola Gallaudet para Surdos foi fundada em 1817, em Washington-EUA, sendo transformada em Universidade em 1864.

²⁴ O termo *ouvintismo* tem sido utilizado para designar as práticas de aculturação e modelação das pessoas surdas ao modelo ouvinte, considerado superior. Este termo se enquadra perfeitamente à expressão *domínio ouvinte* a que se referem os surdos, inúmeras vezes. (SKLIAR, 1997; PERLIN 1998a)

²⁵ Em que pese serem estes encontros restritos aos surdos, alunos e ex-alunos da referida escola, portanto, não acessível aos demais surdos, há que se considerar o seu significado na formação de uma “consciência surda” européia, desencadeadora do Movimento Surdo em âmbito mundial.

Após este curto período, considerado como o apogeu das possibilidades sociais para a comunidade surda²⁶ e onde as possibilidades educacionais e laborais para estas pessoas foram frutíferas e significativas, se observa um longo período de obscurantismo, caracterizado pela total impossibilidade para estas pessoas de utilizarem a Língua de Sinais em sua educação, no trabalho e na vida social em geral. A partir de então, e como o é até nossos dias, as pessoas surdas têm sido entendidas de uma forma bastante diferente, não estando mais possibilitadas de exercerem seus direitos como cidadãos.

A luta por políticas públicas voltadas às pessoas surdas remonta o século XIX, mas no Brasil iniciou apenas no início do século XX, com a fundação das primeiras Associações e Clubes de Surdos, criadas a partir da problemática da comunicação que envolve estas pessoas. Tais lutas fortaleceram-se a partir da década de 80, quando novas contribuições científicas produzidas por pesquisadores ouvintes e surdos trouxeram novas luzes sobre a questão da Língua de Sinais e sobre a multiplicidade cultural. A FENEIS (2000, n.6, p.16) explica:

Para falar sobre as políticas públicas geradas por atividades desenvolvidas pelos movimentos associativos de pessoas Surdas no Brasil, precisamos primeiramente entender duas questões importantes. A primeira questão está relacionada ao fato que, para as pessoas Surdas, os movimentos associativos partiam da grande problemática de suas vidas – a barreira da comunicação. Sabe-se que a comunidade Surda buscou (e ainda busca) duas metas centrais no que se refere a sua coletividade: a integração através do esporte e a luta em prol da língua de sinais, aspectos que distinguem segundo os mais recentes autores na área a questão da identidade, da cultura e da comunidade Surda enquanto comunidade minoritária(...) Tais fatos levaram os surdos a se agruparem em todo o mundo, fundando Associações. A segunda questão é que a integração esportiva e comunicativa percorreu um caminho tortuoso como para todos os portadores de deficiência.

A fundação das primeiras Associações de Surdos brasileiras trouxe, então, a possibilidade de congregar as pessoas surdas para a prática desportiva e para o uso sem restrições à Língua de Sinais, o que era impossível nas escolas e nas famílias, onde predominava a orientação dos métodos oralistas. Tal fato, entretanto, não apenas colaborou para a disseminação da cultura surda e da Língua de Sinais, mas marcou a disseminação de idéias novas, de uma “consciência surda” que, no decorrer do tempo e sob os ventos dos estudos que as localizavam fora do âmbito da medicina e da doença, propiciou a compreensão das suas lutas no bojo dos Movimentos Sociais, a partir da segunda metade do século XX.

²⁶ Sobre a comunidade surda e sua constituição e formação trataremos no próximo capítulo.

Isto tem colocado as Associações em constante movimento na busca de melhores condições educacionais, de trabalho, de cidadania e de justiça social, colaborando com a elaboração de políticas públicas significativas para todas as pessoas surdas independentemente destas estarem ou não envolvidas com as Associações, de freqüentarem ou não escolas especiais, de serem ou não militantes deste movimento.

Neste sentido, é necessário esboçar aqui a importante participação da comunidade surda organizada, em especial da FENEIS, nas pesquisas sobre a Língua de Sinais, bem como nos programas voltados à educação de surdos do Ministério da Educação nos últimos anos, junto a pesquisadores ouvintes, elaborando programas de formação de instrutores de LIBRAS e formação/capacitação de professores ouvintes em todo país, conforme programa divulgado pelo MEC em março de 2002²⁷. Mas há que se concordar, com eles, que isso ainda é muito pouco para resgatar mais de cem anos de impedimento oficial que não se restringiu apenas ao uso da Língua de Sinais, mas que, com isso, impossibilitou a estas pessoas o direito a uma educação mais justa e uma vida mais digna.

Com relação às pesquisas, cabe ressaltar aqui um fato importante, e que tem dividido as opiniões mesmo dentro da comunidade surda. No final do século XX iniciou em várias partes do mundo a pesquisa sobre uma possível "Escrita de Sinais", mais conhecida como *Sign Writing*²⁸, desencadeando um movimento que pretende tirar a Língua de Sinais do rol das línguas consideradas ágrafas. A partir deste momento, muitas pesquisas se desenvolveram em todo mundo, com intensa participação de pesquisadores surdos, inclusive no Brasil, na elaboração de programas e softwares que possibilitem o registro dos sinais feitos pelas mãos, incluindo expressões faciais e outros movimentos próprios das línguas sinalizadas, como também a produção literária infantil.

Não apenas este fato, mas também o uso da Internet, principalmente no momento atual onde o uso das tecnologias de informação e comunicação tem redimensionado, e muito, as relações entre as pessoas e entre os povos, observamos que as pessoas surdas têm se utilizado destes instrumentos para, não apenas acessar informações e romper distâncias comunicacionais, mas especialmente como instrumento de luta, de veiculação de informações pertinentes ao movimento surdo local e mundial e de esclarecimento geral sobre a condição de vida dos surdos no mundo. Neste sentido, ganha destaque o uso que elas têm feito da leitura e da escrita, que vem ganhando contornos novos, deixando de ser um instrumento de dominação dos ouvintes sobre elas, mas de negociação e luta por seus direitos. A leitura e a escrita têm, com isso, redefinido seu papel junto a estas pessoas, não apenas registrando sua história, mas como instrumento de sua emancipação.

²⁷ Referimos ao Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos.

A contribuição de PERLIN (2002) assume um outro aspecto com relação à História dos Surdos. Acreditamos ser este o primeiro trabalho brasileiro escrito e organizado por pessoas surdas²⁹ e destinado à formação de pedagogos surdos. Somente este fato já demonstra uma retomada histórica na reflexão sobre a questão aqui abordada e significa, a nosso ver, o início de uma nova etapa no processo de constituição destas pessoas, rompendo o espesso muro que separa intelectuais ouvintes daquelas pessoas entendidas até hoje como “deficientes”, incapazes de falar por si próprias. Retomar este lugar é uma conquista histórica, início de novas pesquisas que lançam novos (velhos?) olhares sobre o que temos conhecido até hoje como fatos oficiais a respeito das pessoas surdas. Neste trabalho, optamos por trazer uma síntese do texto que Gladis Perlin fez sobre a História dos Surdos para o Curso de Pedagogia a Distância para Surdos, realizado na UDESC a partir de 2002.

Sobre o tema aqui abordado, PERLIN (2002, p.22) inicia esclarecendo que

cada lugar, cada povo, tem sua forma de representar o surdo e essa representação não é definitiva. Ela vai assumindo novas formas de acordo com as idéias predominantes com que os povos assumem a história. Qualquer movimento que evidencie a diferença surda é parte da tensão da História. Essa tensão determina movimentos e mudanças de representações. Ela pode ser encontrada nas narrativas dos momentos ou dos eventos que marcam determinada fase histórica. Assim, não teremos nunca uma história que se encaixe em todas as outras.

A autora parte do conceito de representação trazido pelas Teorias Pós-Críticas, em especial no trabalho de SILVA (2000, p.97), como “as formas textuais e visuais através das quais se descrevem os diferentes grupos culturais e suas características”. A partir disso, analisa as diferentes fases da história da humanidade e suas representações sobre as pessoas surdas. É interessante observar como constrói um conceito extremamente oposto às narrativas dos ouvintes, na medida em que pontua na Antiguidade, o reconhecimento dos surdos como sujeitos humanos, pertencentes à comunidade com sua diferença, tratados como pessoas. Vemos isso, por exemplo, entre os hebreus em 1500 a.C. e entre os egípcios, no período de 2000 a 1500 a.C, onde eram protegidos por leis.

Esta representação de sujeito pertencente a uma comunidade maior se transforma nas sociedades grega e romana, que tendiam para a exclusão social – extermínio ou degredo – cujo valor humano era medido tanto pela beleza física quanto pela capacidade de servir ao Estado como membro produtivo. Ao contrário do período anteriormente descrito, nestas sociedades as pessoas surdas eram consideradas “deficientes físicas”.

²⁸ Um estudo bastante interessante sobre SignWriting pode ser encontrado no site www.signwriting.org.

²⁹ Os ouvintes que colaboraram nesta obra tiveram papel coadjuvante.

As primeiras concessões de direitos às pessoas surdas surgem entre filhas da aristocracia romana no século I, embora para a maioria a surdez ainda constitua um problema. A autora (p. 30) lembra que estas concessões, entretanto, são limitadas, pois “dava-lhe o direito às artes, mas negava-lhe o acesso à ciência”. A diferença entre surdez e mudez somente foi evidenciada no século VI, no Código Justiniano, que marcava também a diferença entre as pessoas surdas e outros “deficientes”, como cegos, por exemplo. Até este momento, não há nenhuma referência histórica sobre uma possível educação das pessoas surdas. Isso somente vai acontecer no século XVI.

A presença de grandes mestres de surdos marca o início da fase onde os surdos puderam ser educados. Nomes como Rodolfo Agrícola (séc. XIV), Girolamo Cardano (1501-1576), Girolamo Acquapendente, Pedro Ponce de Leon (1520-1584), Ramirez de Carrión, Juan Pablo Bonet (século XVI), William Holder (1616-1698), Abade LÉpée (1712-1789), Samuel Heinecke (1729-1784) e Abade Sicard são constantemente citados como precursores da educação dos surdos, utilizando métodos variados, muitos mantidos até hoje.

O início do processo de construção de uma cultura surda e as mudanças na representação das pessoas surdas a partir do uso da língua de sinais na educação se dá com o trabalho do Abade LÉpée, responsável pela criação da primeira escola pública para surdos em Paris, no século XVIII. A autora cita SKLIAR (1997, p. 27) para referendar este período:

Los alumnos de la escuela de LÉpée eran capaces, em síntesis, de comprender y expresar tanto la lengua escrita como la lengua de señas francesa y es interesante destacar que los mismos sordos fueran desempeñando gradualmente los roles de maestros de niños sordos. Entre ellos, Massieu y Clerc, quién más tarde fuera contratado por Thomas Hopkins Gallaudet para sentar las bases y organizar la educación de los sordos em los Estados Unidos, y constituyen solo los casos más notables conocidos.

Este período perdurou pouco e logo foi encoberto pela concepção que valorizava a língua falada e tinha como padrão de normalidade a pessoa ouvinte. A língua de sinais foi considerada inferior e inadequada para o desenvolvimento da pessoa surda, devendo a língua oral ser o objetivo educacional. Predominam os métodos oralistas, centrados na patologia crônica que impede o uso da fala oral. Para solucionar este problema, são aceitas quaisquer medidas cirúrgicas, terapêuticas e educacionais e a língua de sinais ou qualquer gesto era visto como obstáculo à recuperação. Os problemas surgidos deste processo foram imensos: perseguições, proibições, castigos físicos, repressões.

A autora pontua que neste mesmo período, e devido também aos fatos descritos, iniciaram-se as primeiras organizações surdas – os banquetes surdos, aos quais já nos

referimos. Estas organizações marcavam sua diferença “não pela nacionalidade, classe, raça, etnia, mas pela cultura” (p. 47-48).

Essa história do ‘povo surdo’ começou em 1834, no momento em que os professores surdos Ferdinand Berthier e Lenoir decidiram mobilizar os surdos. Reuniram-se dez surdos entre eles: Peysson de Montpelier e Mosca. Se o objetivo era festejar o aniversário de nascimento do abade L’Epée, mais tarde já se constituía uma reunião de sessenta surdos entre professores, pintores, gravadores e empregados. Mottez segue relatando que eram surdos foragidos da elite da sociedade hegemônica, contudo eram surdos bastante capacitados e eficientes, eram representantes privilegiados da comunidade surda.

No início, as Associações de surdos se caracterizavam pelos mesmos objetivos das associações de trabalhadores ouvintes. Devido às pressões relativas ao uso da língua de sinais e às exigências do uso da língua oral, estas associações converteram-se em espaços de resistência e expansão da cultura surda. Nestes espaços, que se multiplicavam em vários países, a língua de sinais sobreviveu e foi preservada. WIDELL (1992, apud PERLIN, 2002) explica que

O motivo pelo qual a comunidade surda insistia tão enfaticamente em manter a língua de sinais poderia ser devido a um respeito profundo por uma força criadora interior de natureza humana e social. Essa força criadora possibilitou à comunidade surda descobrir uma linguagem realmente funcional e boa – a língua de sinais – que facilitava seu desenvolvimento, apesar de todas as investidas contra ela.

Assim, as Associações de Surdos são identificadas como “lugares” de resistência e expansão da cultura surda, de desenvolvimento da consciência surda, de fortalecimento da experiência visual e da língua de sinais. É nestes “lugares” que os mal-entendidos são esclarecidos, como por exemplo, a origem da língua de sinais: L’Epée não inventou a língua de sinais; apenas, sabiamente, observou a linguagem natural que os surdos usavam para comunicarem entre si e vislumbrou a possibilidade de educá-los através dela (SOUZA, 1998), introduzindo elementos lingüísticos da língua oral francesa. O sistema desenvolvido por L’Epée não se constituiu uma *língua*, mas pôde favorecer o aprendizado dos surdos de sua época.

A língua de sinais somente alcançou status lingüístico com os estudos de William Stokoe, em 1960, que comprovou que ela possui todas as estruturas necessárias para ser considerada uma língua como qualquer língua oral. A partir de Stokoe muitos outros pesquisadores vieram e confirmaram e ampliaram seus estudos, tornando-se a base científica que fundamenta uma proposta educacional bilíngüe para as pessoas surdas.

Em todo este processo, vemos as Associações de Surdos se solidificando em movimentos nacionais e mundiais, como a Federação Mundial de Surdos (FMS), fundada em 1951 em Roma, que representa as comunidades surdas de 120 países: cerca de 70 milhões de surdos em todo o mundo, organizados em Associações, Clubes, Federações entre outras. As preocupações principais incidem sobre a educação, onde “somente 20 milhões da população surda do mundo têm algum nível de escolarização, e apenas 1% recebe esta escolarização na língua de sinais” (p. 57). Neste sentido, a proposta de uma educação bilíngüe surge como bastante viável.

Perlin também aborda a história da educação dos surdos no Brasil, pontuando o importante papel que teve o professor surdo Eduard Huet³⁰, fundador do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro em 1856. Ele utilizava uma “didática especial” nos moldes do processo utilizado por L'Épée em Paris e incentivava a formação de professores surdos. A partir de sua transferência para o México em 1865, o Instituto passou a ser dirigido por ouvintes e, gradativamente, o método de Huet foi sendo substituído pelo método oral, porém, sem grandes resultados. A autora enfatiza que, apesar o Congresso de Milão, em 1880, preconizar o método oral puro, o método de Huet permaneceu no Instituto até 1901. A partir daí caminhou para o método oralista, instituindo-se definitivamente em 1930 dentro de uma concepção clínica e reabilitadora. Os alunos, porém, jamais deixaram de reivindicar o uso da língua de sinais dentro e fora da escola, apesar da proibição.

A primeira Associação de Surdos brasileira foi fundada em 1913, seguindo os modelos de associações européias. Perlin pontua que, nesta mesma época, ao mesmo tempo em que os surdos se organizavam na Associação Brasileira de Surdos-Mudos, crescia o movimento oralista, culminando com o controle desta associação pelos ouvintes. A Associação Alvorada de Surdos, fundada em 1953 também era dirigida por ouvintes. Estas e outras associações têm características bastante diferentes das associações surgidas dos movimentos surdos e fundadas por lideranças surdas. Observa-se, neste momento, uma redefinição nas relações entre surdos e ouvintes no próprio âmbito do movimento surdo. Outros lugares foram se constituindo como espaços onde era exercida a liberdade de conversar em sinais, longe do controle dos ouvintes. Praças públicas e ruas diversas se tornaram o ponto de encontro para “bate-papo” sendo que muitas Associações de Surdos de nossos dias originaram-se destes pontos de encontros.

A demanda por espaços esportivos contribuiu para a criação de muitas Associações em várias partes do país. Hoje surdos brasileiros participam dos Jogos Mundiais para Surdos,

e as Associações tornaram-se espaços importantes de lazer, esporte, confraternização e, evidentemente, preservação das manifestações culturais surdas e da língua de sinais.

A Federação Nacional de Educação e Integração de Deficientes Auditivos – FENEIDA – em 1970, congregou entidades de ouvintes que atendiam surdos e era presidida por ouvintes. Este quadro mudou a partir de 1983, quando um grupo de surdos fundou a Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos, reivindicando junto a FENEIDA um espaço maior para os surdos. Este espaço somente foi conquistado com a eleição de uma chapa formada unicamente por surdos para diretoria da entidade. A partir disso, muitas mudanças aconteceram: a reestruturação do estatuto englobou não somente a alteração do nome da entidade, que passou a denominar-se Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS, mas também uma nova perspectiva sobre todo o trabalho desenvolvido, sobre a diferença surda e sobre a atuação política no movimento surdo nacional. Este fato traz implicações bastante significativas: ao assumirem a direção da entidade nacional, recusam imediatamente o estereótipo de “deficientes auditivos”, assumindo a capacidade de discursar, opinar e decidir por si próprios, sem intermediação ou predomínio do ouvinte. Sobre isto, PERLIN (p.85) considera que

com o passar dos anos, a FENEIS cresceu e expandiu seu trabalho em nível nacional. Nas lutas pelos direitos dos surdos, pela educação e pela diferença, foi surgindo e solidificando a consciência surda. A partir dessa tomada de consciência, a divergência com profissionais ouvintes entrou num processo de trocas, de divulgação de uma cultura diferente, processos estes que fizeram com que os tipos de correção da surdez, processos de normalização, de medicalização, de deficiência, fossem gradualmente substituídos pelo conceito de diferença cultural.

As informações mais específicas sobre o Estado de Santa Catarina não fogem ao que observamos no decorrer do trabalho de Perlin. Embora com escassos registros escritos, os Movimentos Surdos catarinenses têm seu início na década de 50, com intercâmbios frequentes com outras associações de surdos da região sul do país. O maior representante surdo catarinense é, sem dúvida, o professor Francisco de Lima Júnior, fundador do Círculo de Surdos-Mudos e de outras associações no sul do país. Foi também responsável pela elaboração de uma proposta pedagógica para educação de surdos na Escola Celso Ramos, em Florianópolis, onde ensinava em língua de sinais a ler e escrever em português. A expansão do Círculo de Surdos-Mudos para outras cidades catarinenses e a criação de outras associações possibilitou um intenso intercâmbio entre as pessoas surdas, fortalecendo o movimento surdo no estado. As conquistas dos últimos anos, entretanto, merecem

³⁰ Perlin informa que pesquisas recentes feitas no México atestam que o nome verdadeiro deste professor era Eduard Huet e não Ernest Huet, como está registrado na FENEIS (2000).

destaque. Em 1999 e 2000 intensificam os cursos de línguas de sinais para ouvintes e surdos, institui-se o Fórum em Defesa dos Direitos dos Surdos, cria-se a primeira escola pública para surdos em Chapecó. Em 2001 a língua de sinais é oficializada em Santa Catarina e em 2002, tem início o Curso de Pedagogia a Distância para Surdos na Universidade do Estado de Santa Catarina, a primeira nestes moldes na América Latina. Carolina deixa sua opinião sobre isso:

313-1 C – “Pensando na história, sobre essa questão dos direitos, os surdos sempre ficavam em silêncio, nunca se colocavam. Mas hoje em dia nós temos documentos que trazem questões sobre direito da pessoa surda e que ela pode estar se colocando. Como no caso da LS: é lei, não pode haver dominação. Antes eles não se expunham porque tinham um pouco de medo. Mas as coisas mudaram. Agora ele tem sua própria língua e não pode haver, no caso, ouvintes provocarem os surdos ou os surdos provocarem os ouvintes. Não, temos que nos respeitar e nós temos os nossos direitos”.

Observamos que a autora trouxe um panorama bastante rico que mostra a perspectiva das pessoas surdas sobre sua história. Percebemos também que transparece em seu texto uma abordagem que considera que as lutas das pessoas surdas pela educação e por uma vida mais digna como um movimento de resistência que não se desencadeia apenas com o florescimento dos movimentos sociais da segunda metade do século XX, mas que são lutas históricas, gravadas na memória destas pessoas desde a primeira escola fundada em Paris e que não se caracteriza como luta pelo reconhecimento de uma minoria lingüística, mas pelo reconhecimento de uma diferença cultural.

2.2– A História da Educação de Surdos na perspectiva das pessoas ouvintes

A história contada pelos ouvintes não difere na ordem cronológica dos fatos, mas sim na sua interpretação e importância. Muitos autores têm se detido sobre a história destas pessoas e de sua educação, mas a grande maioria deles restringiu-se à descrição de fatos e épocas.

Com base nestes estudos, podemos traçar algumas linhas pelas quais as pessoas surdas foram descritas pelos ouvintes em diferentes épocas da história humana. Isto, porém, deve ser entendido como denominações que estão intrinsicamente ligadas às formas de como a humanidade se organizou, nas diferentes épocas, para promover a vida humana, e não poderia ser de outra forma.

Se tomarmos, por exemplo, os homens primitivos e as formas como eles garantiam sua sobrevivência, perceberemos a centralidade da idéia (e da necessidade) de um organismo físico apto a enfrentar os desafios em um ambiente completamente hostil. Evidentemente, aqueles que não preenchiam este requisito eram abandonados à própria sorte, para não comprometer a sobrevivência do bando. Com relação à comunicação, um dos fatores que nos interessa nessa relação que fazemos sobre as pessoas surdas, os poucos estudos que existem a respeito sugerem que os **gestos**³¹ podem ter sido as primeiras formas de comunicação com significado, precedendo os sons monossílabos e às primeiras inscrições na pedra e no barro. Podemos inferir, e isto é apenas uma especulação, que, diferentemente de outros indivíduos – cegos, coxos ou qualquer outro “defeito”³² – a comunicação não seria problema para os surdos, porém, certamente haveriam problemas de outra ordem.

Com a complexidade crescente dos primeiros agrupamentos humanos fixando-se em territórios definidos, prevaleceu a explicação sobre o mundo, a natureza e o próprio homem em uma ordem metafísica, no pensamento abstrato que dissocia idéias e matéria, sujeitando e regendo os destinos humanos a partir de uma visão cosmoentrica.

O ideal ocidental tem suas raízes na sociedade grega que, dicergada sob uma economia agrícola e escravista, é um exemplo de uma estrutura social organizada a partir desta visão cosmoentrica. A busca pelo belo, pela perfeição, pela retórica fluente é uma de nossas heranças helênicas, juntamente com o ideal de bravura, coragem e vigor físico espartano. As pessoas surdas caracterizavam-se como um grupo sub-humano, pois não correspondiam a esses ideais, por não expressar de uma forma compreensível e aceita pelos cidadãos. Sobre eles, Sócrates comenta, no *Crátilo* de Platão (SACKS, 1998 p. 29):

Se não tivéssemos voz nem língua e assim quiséssemos expressar coisas uns aos outros, não deveríamos, como aqueles que ora são mudos, esforçarmo-nos para transmitir o que desejássemos dizer com as mãos, a cabeça e outras partes do corpo?

³¹ Tomamos aqui o sentido trazido por FERREIRA (1999) – “Movimento do corpo, em especial da cabeça e dos braços, ou para exprimir idéias ou sentimentos, ou para realçar a expressão; mímica”. Neste sentido, não necessariamente acompanhado de expressão vocal. Um estudo interessante sobre a teoria de que a linguagem humana teve origem nos gestos e não na fala é trazido por TEIXEIRA (2002), publicado pela Revista Superinteressante, edição 182, sob o título “Da mão à boca”. Evidentemente, e como o próprio texto ressalta, há grande diferença entre esta possível comunicação gestual primitiva e a língua de sinais, tal qual a conhecemos hoje.

³² O sentido de “defeito”, neste trabalho, é concebido como sinônimo de “**deficiência**”.

Observa-se que numa sociedade que valorizava a beleza, a palavra, a fala e a perfeita expressão, o fato de não ouvir talvez importasse menos que o não falar³³. A palavra e o falar diziam a condição do indivíduo, classificando-o como **mudo**. O mesmo se dava em relação a outras culturas, como a hebraica, por exemplo, que associava a palavra ao modo de comunicação do homem com Deus.

A educação era para poucos, somente para os homens livres, os cidadãos e diferentemente para cada classe social e os “mudos” estavam fora desse processo. Mesmo com o aparecimento da “escola de escrita” entre os gregos estas pessoas não tinham acesso a ela, pois se aprendia primeiro as letras *oralmente*, recitando-as, para depois aprenderem as letras escritas.

O Cristianismo desloca para a salvação espiritual o centro da vida, colocando nos desígnios divinos o destino de toda a humanidade. Mudam-se as relações de produção e as concepções que discernem o mundo físico e espiritual. Os escravos, antes sustentáculos do mundo antigo, cedem lugar aos servos, que sustentam o mundo feudal. Acreditava-se que toda a ordem social foi criada por Deus e, portanto, nobres e servos eram o que deveriam ser, para sempre. Da determinação natural e cosmocêntrica primitiva, o homem passa a ser determinado por Deus – concepção teocêntrica. Desta forma, justificam-se as diferenças individuais e sociais. Se a sociedade antiga só viu o homem no cidadão, a sociedade medieval coloca na transcendência a origem do homem e de todas as práticas da realidade. A origem e a explicação do mundo é posta numa esfera fora da natureza. Esta tendência religiosa, teocêntrica, característica da Idade Média, tem no conteúdo de sua ciência o *conhecimento religioso*.

As estruturas sociais eram definidas por leis divinas, e em seu bojo dominava a polarização Deus-Diabo, céu-inferno, bem-mal, belo-feio, perfeito-imperfeito movendo as idéias e valores dos homens desse tempo. Os que fugiam ao padrão estabelecido, ou seja, aqueles marcados por quaisquer distinções individuais, especialmente as marcas físicas, já não são abandonados e mortos ao nascerem, mas recolhidos aos conventos, mosteiros e igrejas, convenientemente isolados e escondidos da vista pública. Tinham alma, embora esta estivesse contaminada pela imperfeição, sua ou de seus pais, o que resultava na constituição disforme e atípica de seus corpos. Somente um milagre, genuinamente cristão, poderia tirar a pessoa do estado em que se encontrava e se tal não acontecesse, atribuíam-se à vontade de Deus.

³³ Com relação à palavra na sociedade grega, faz-se necessário ressaltar um dado fundamental: na democracia ateniense, a palavra é a maneira de “fazer a lei”, instrumento absoluto de poder. Já em Sócrates e Platão, a palavra falada é o próprio cerne da dialética.

Entretanto, mesmo antes desta época já havia informações contundentes sobre as pessoas surdas e uma possível educação, relacionando fala e audição. Aristóteles (384-322aC), declarou que os que nasciam mudos eram também surdos e que embora lhes pudessem dar vozes, não poderiam falar palavra alguma; Galeno (131-201) aceitava que existia uma relação entre a audição e os órgãos da fala que fazia com que os que nasciam surdos fossem, também, mudos; no século VIII, Juan Duarte afirma que aqueles que nascem surdos são necessariamente mudos; São Alberto Magno (1206-1280) escreve que os que são mudos de nascimento, o são porque também são surdos. Esta estreita relação entre audição e fala foi responsável pelos procedimentos de exclusão das pessoas surdas da participação na vida social de maneira geral, numa concepção estreitamente ligada à pré-determinação divina, ou natural, sobre a qual não haveria qualquer alternativa, fazendo com que Lucrécio (95-53aC), por exemplo, sentenciasse: "No hay arte posible para instruir al sordo". As exceções, entretanto, também existiram: no final do século VI, São João Beverly relata que havia ensinado um "surdo-mudo"³⁴ a falar. Embora não haja registros sobre qualquer processo educacional neste período, é fato que ele se deu de alguma forma, especialmente para os filhos da nobreza e da burguesia emergente, através de preceptores³⁵ em seus lares.

A escola, entretanto, já existia em mosteiros e conventos e se destinava à formação do clero e à instrução da plebe, sendo um dos resultados de pressões das necessidades sociais da burguesia ainda incipiente e, em particular, das necessidades eclesiásticas. Necessário à universalização da Igreja, o latim era divulgado sistematicamente por todos os lugares, e como todo o ensino da época, era exclusivamente oral. Os surdos pobres não recebiam qualquer instrução e posto que não falavam, muitas vezes eram confundidos com loucos e internados em asilos.

Somente com o Renascimento a cultura clássica é aceita na instrução para as classes populares, sendo seu conteúdo o estudo clássico das sete artes liberais³⁶, as artes dos homens livres, distintas das artes mecânicas do homem servil e coerente com a origem e destino social dos alunos.

O conhecimento necessário e valorizado pela emergente sociedade burguesa é o conhecimento da natureza, com o único objetivo de dominá-la. A sobrevivência da sociedade

³⁴ O termo **surdomudo**, bem como **deficiente auditivo** é utilizado neste trabalho somente quando de sua utilização por outros autores. Neste trabalho, nos referiremos a estas pessoas apenas como **surdos** ou **pessoas surdas**.

³⁵ Os preceptores tiveram grande influência sobre a educação das pessoas surdas nesta época. Muitos deles desenvolveram métodos e técnicas que variavam quanto à ênfase dada ao ensino da fala e ao ensino da escrita e leitura. É fato, entretanto, que pouco ou nada havia no ensino referente à língua sinalizada.

³⁶ O *Trivium*, constituído pela Gramática, Dialética e Retórica, e o *Quadrivium*, formado pela Aritmética, Geometria, Astronomia e Música, em conjunto constituíam as chamadas *sete artes liberais*.

depende, então, desse conhecimento; o estudo das leis naturais propicia a produção de mercadoria necessária à manutenção do comércio. A forma de pensamento burguês se deu sobre a curiosidade, a dúvida, pois isso instrumentaliza os sentidos para ver além deles próprios. Tal se deu até este pensamento se tornar hegemônico; depois virou retórica, ideologia, eternizando o mundo burguês, assim como a teologia eternizara o mundo feudal. O conhecimento religioso feudal já não atendia às novas necessidades: tornou-se dogma e foi substituído pelo conhecimento empírico, para gerar novas riquezas. *Tudo pode ser transformado em mercadoria e gerar lucro.* Sendo assim, o domínio sobre a natureza influenciou as ideologias, mudando os rumos do mundo.

A sociedade transformara-se: a classe dominante, que antes compreendia a nobreza, o clero e os Cavaleiros, agora compreende os burgueses, detentores do capital e dos meios de produção; a classe dominada, antes formada pelos servos, camponeses e trabalhadores livres dos feudos e burgos, agora é constituída pelos proletários, trabalhadores que livremente vendem sua força de trabalho aos donos das fábricas e indústrias em troca de *salário*. Para os primeiros, a mesma educação clássica que formaria os futuros dirigentes da sociedade; para os últimos, a escola popular, rudimentos de leitura, escrita e cálculo e trabalhos manuais, destinados a familiarizá-los com os ofícios futuros. PONCE (1981, p.137-138), menciona Filangieri (1752-1788):

A educação pública – dizia ele, em outra ocasião – exige, para ser universal, que todos os indivíduos da sociedade participem dela, mas cada um de acordo com as circunstâncias e com o seu destino. (...) para ser universal, a educação pública deve ser tal que todas as classes, todas as ordens do Estado dela participem, mas não uma educação em que todas as classes tenham a mesma parte. (grifos do autor)

Entre os séculos XV e XVIII, prosperou um período precursor da educação das pessoas surdas devido à ação de preceptores junto a filhos surdos de nobres e de comerciantes burgueses abastados. Dentre estes preceptores, destaca-se o monge beneditino Pedro Ponce de Leon, tido como o precursor da Educação Especial através de seu trabalho iniciado em 1541, na Espanha, tendo educado filhos surdos da corte espanhola. A Pedro Ponce também é atribuída a invenção do 1º Alfabeto Manual.³⁷

É sabido, entretanto, que a educação dos filhos surdos de famílias ouvintes aristocráticas destinava-se ao ensino da leitura e da fala, pois com isso poderiam ser reconhecidos como “pessoas” pela lei e teriam seus direitos à herança garantidos. Enquanto

³⁷ O Alfabeto Manual, ou Alfabeto Digital ou Alfabeto Dactilológico consiste na representação das letras do alfabeto através de diferentes configurações das mãos, às vezes acompanhadas por algum movimento (J, H, Z, X, Y, K, no Português). Na maioria dos países, inclusive no Brasil, o alfabeto manual se realiza apenas com uma das mãos.

na Espanha a maioria dessas crianças pertencia à nobreza, na Inglaterra, por exemplo, eram também filhos de negociantes abastados, detentores de poder econômico. A característica principal desta educação é, portanto, a **desmutização**. BUENO (1996, p.59) esclarece que *"na realidade, a prática social já havia demonstrando que surdos eram capazes de entender o que lhes falavam, bem como aprender a ler e escrever"*.

No séc. XVI, Cardano, (SACKS, 1998, p.29) médico-filósofo, contradiz Aristóteles afirmando que a surdez não comprometia a inteligência, que a audição e a fala oral não são indispensáveis à compreensão das idéias, que a surdez é mais uma barreira à aprendizagem do que uma condição mental e que a leitura e escrita seriam as verdadeiras formas de educar os surdos:

É possível dar a um surdo-mudo condições de ouvir pela leitura e de falar pela escrita (...) pois assim como diferentes sons são usados convencionalmente para significar coisas diferentes, também podem ter essa função as diversas figuras de objetos e palavras. (...) Caracteres escritos e idéias podem ser conectados sem a intervenção de sons verdadeiros.

A partir desta época os surdos deixaram o status de "ineducáveis", pois até então, a importância atribuída à palavra vocalizada e à audição era imperativa.

Em 1620, Juan Pablo Bonet publica o 1º livro que se tem notícia sobre a educação dos surdos intitulado *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos*. A preocupação não era educacional, mas exclusivamente redibilitadora (ou habilitadora), no sentido de destinar todos os esforços possíveis na tarefa de "desmutizar", ou seja, dar a "voz" aos surdos. Esta característica tem permeado até nossos dias as políticas educacionais para as pessoas surdas, nos mais diferentes aspectos, e desde esta época ficou reduzida à educação da fala oral. Falar, então, é condição para tornar-se humano.

Outra característica importante e que ainda vemos nos dias de hoje, é que havia uma grande preocupação com a educação das crianças surdas (e também cegas) das elites, deixando abandonadas à própria sorte a grande maioria de pessoas cegas e surdas das camadas populares, que, ou eram recolhidos aos asilos, ou viviam miseravelmente da caridade pública nas ruas.

O Séc. XVIII foi o marco definitivo tanto na extensão das oportunidades educacionais quanto no processo de segregação destas pessoas e de tantas outras. Nele aparecem as primeiras escolas residenciais para surdos e cegos, sendo a primeira escola pública para surdos fundada em Paris pelo Abade Charles Michel de L'Épée, em 1760, seguida da fundação da primeira escola pública para cegos, também em Paris, por Valentin Haüy, em 1784. Ambas as escolas recebiam pensão real, sendo que mesmo após a Revolução Francesa continuaram funcionando.

A metodologia utilizada por L'Épée baseava-se no que se chamou de Senhas Metódicas, que se constitui na adaptação da Linguagem Gestual³⁸ à sintaxe e à morfologia da língua francesa³⁹. L'Épée apresentou seus alunos ao Rei mostrando que eles se beneficiavam deste sistema educacional e poderiam mais facilmente se adaptar à vida social. Sendo produtivos, demonstrando sua inteligência e capacidade laboral, poderiam participar ativamente da sociedade, desde que tivessem satisfeitas as condições necessárias. Seu método fez tanto sucesso que rapidamente estendeu-se por várias cidades da Europa, influenciando muitos educadores.

O fato é que, no período de transição da sociedade feudal para a sociedade capitalista moderna, o incentivo à liberdade de pensamento e expressão favoreceu o interesse geral pela Linguagem Gestual que as pessoas surdas utilizavam e ela passa a ser o veículo da sua educação. Um outro fator tão importante quanto este é a disseminação da informação através da imprensa, tornando a escrita, até então privilégio de alguns poucos, tão ou mais valorizada do que a oralidade na época precedente. Escrever e ler tornam-se, desta forma, também condição de civilidade e humanidade.

A repercussão do trabalho no Instituto de Surdos de Paris atravessou o Atlântico com Laurent Clerc, surdo, levado aos Estados Unidos por Thomas Gallaudet que fundou a primeira escola de surdos em solo americano, em 1817. Chegou ao Brasil em 1857, com os irmãos Huet⁴⁰, surdos, fundadores do Imperial Instituto de Surdos, que com a República passou a se chamar Instituto Nacional de Surdos-Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro.

Na mesma época de L'Épée, um outro educador seguiu um caminho pedagógico completamente oposto. Jacobo Rodrigues Pereira, espanhol, foi responsável pela introdução do alfabeto digital, da visão e do tato no *ensino da fala*, desenvolvendo o treino auditivo, seguido de noções de gramática. Seu maior objetivo era a *desmutização* do surdo. Enquanto L'Épée percorre o caminho Gestual, Pereira opta pelo Oral e, mesmo trabalhando no mesmo país, *“esses educadores seguiram caminhos pedagógicos opostos, fruto das distintas perspectivas que cada um adotou sobre o papel social do surdo”* (RABELO, 1996, p.21). Além dele, outros também se dedicaram à desmutização das pessoas surdas. Dentre elas citamos Samuel Heinicke, médico alemão que também fundou a primeira escola de surdos em seu país; o Abade de Dechamps, francês que abriu uma escola em sua casa em Paris em 1778,

³⁸ Expressão utilizada na época, sem atribuição do status de Língua.

³⁹ Este processo é muito parecido com o que chamamos, no Brasil, de Português Sinalizado: um sistema artificial que utiliza sinais dentro da estrutura lingüística do Português.

⁴⁰ Há controvérsias sobre a real participação de Adolph Huet neste processo. A maioria dos textos refere-se apenas a Ernest Huet. Sugerimos a leitura dos textos sobre a História da Educação dos Surdos publicados pela FENEIS (2000).

tendo que fechá-la após a Revolução Francesa, devido às dificuldades econômicas que enfrentou.

BUENO (1993, p. 24) diz a respeito das divergências entre estes educadores:

No âmbito da educação de crianças surdas, a querela entre Pereira, L'Épée e Deschamps é uma excelente ilustração dessa negligência, na medida em que foi quase que exclusivamente tratada como uma disputa entre defensores de 'métodos de ensino especial' (oralismo versus gestualismo), sem que se explicasse os determinantes que subjaziam a essa disputa. (grifos no original)

Redutivamente, a questão social sempre ficou relegada a um segundo plano nas discussões sobre a educação das pessoas surdas, mesmo em relação à língua. Observamos que na educação de ouvintes as diferenças sociais estão presentes na relação com a língua, mas isso não acontece na educação das pessoas surdas, como se não houvesse diferenças lingüísticas de ordem social também entre estas pessoas.

As relações sociais já não eram as mesmas do regime feudal. Novas classes sociais, ligadas à produção de bens para uso, ou produção com valor de uso e troca, emergiram destas novas relações.

Desta forma, tanto o Instituto Nacional de Surdos Mudos, quanto o Instituto de Jovens Cegos, ambos em Paris, adaptaram-se às exigências da nova ordem após a Revolução Francesa, atendendo a um número cada vez maior de alunos e propiciando uma instrução rápida a fim de transformá-los em elementos úteis ao processo produtivo. Vemos, então, que o método de L'Épée parecia favorecer mais a este propósito, pois era considerado *mais rápido* do que o método de desmutização de seus opositores. Garantia-se a segregação das populações surda e cega de Paris, tirando-as da mendicância das ruas e colocando-as nas instituições públicas, além de encaminhá-las ao processo produtivo o mais rápido possível. Assim nos escreve BUENO (1993, p. 69) "a situação desses dois tipos de deficiência (...) era muito semelhante: mão-de-obra manual e barata, reunida em instituições, que retirava os desocupados das ruas e os encaminhava para o trabalho obrigatório".

A complexificação da indústria necessitava de um novo tipo de trabalhador, que aceitasse trabalhar nas condições impostas pelo novo processo de produção. A escola foi usada para este propósito. A disciplina, a ordem e a subordinação, praticamente "doutrinaram" o futuro trabalhador destas indústrias. ENGUITA (1989, p. 117) compara as escolas da época a "algo muito parecido aos quartéis ou aos conventos beneditinos (...) O ensino ou instrução ficava para um obscuro segundo plano, atrás da obsessão pela ordem, pela pontuidade, pela compostura, etc." Mesmo com ares de moderna e democrática, a educação ainda seguia os moldes rígidos dos mosteiros medievais e continuou assim por muito tempo.

Se, no início do Séc. XIX era suficiente que os surdos fossem minimamente hábeis com as mãos para se incorporarem à força produtiva exigida pela pequena indústria ainda simplificada, com o desenvolvimento de uma indústria um pouco mais complexa passou-se a exigir desses sujeitos conhecimentos mais elaborados da linguagem oral. Enquanto na França e Estados Unidos prevaleciam instituições escolares onde havia grande número de professores surdos, em outros países imperava a filosofia oralista, onde se desenvolviam trabalhos terapêuticos de desmutização. Principalmente na Alemanha, instituições e estudos em favor da oralização dos surdos foram amplamente difundidos. Ao que tudo indica, para esta nova configuração da indústria, os surdos oriundos destas escolas passaram a ter preferência sobre os surdos oriundos das escolas gestualistas.

Na segunda metade do Séc. XIX, os postulados oralistas de Heinicke foram ganhando cada vez maior apoio em várias partes do mundo. Legitimados por estudos biológicos sobre a fisiologia humana, os postulados oralistas foram considerados como verdadeiros modelos de investigação científica, subordinando a educação ao domínio pleno da fala oral.

A Ciência vem, a partir da sociedade capitalista, dar a resposta aos chamados “desvios da natureza”, para que os indivíduos “patológicos”, separados dos “normais”, tivessem a possibilidade de se “normalizar” e usufruir os benefícios da sociedade. Estes pressupostos alcançam tanto os aspectos biológicos do ser humano, quanto aos fatos sociais, que dizem respeito à toda sociedade, abarcando noções de nacionalidade, gênero, criminalidade, doença, língua, credo, raça, orientação sexual, entre outras. É DURKHEIM (1883, p. 110) quem diz que “(...) a observação, quando guiada pelas regras precedentes, confina duas ordens de fatos, bastante diferentes: aqueles que são o que devem ser e aqueles que deveriam ser diferentes daquilo que são, os fenômenos normais e os patológicos”.

A surdez, desta forma, passa a sobrepor-se aos indivíduos como um fenômeno patológico: se antes devido à predestinação divina na sociedade teocrática, agora devido à fatalidade hereditária ou doenças na sociedade capitalista, conceitos fortalecidos pelas teorias positivistas do desenvolvimento nas quais os fatores biológicos são valorizados. A saúde e a doença, para esta nova sociedade, definem o lugar da criança na escola e na vida, escomoteando as demais relações sociais que fazem com que os indivíduos sejam “localizados” em lugares específicos no processo de produção e de apropriação da vida.

A moderna sociedade industrial, não conseguindo, como prometera em seus princípios, garantir oportunidades de trabalho e educação a todos os seus membros, ou seja, não oferecendo as condições concretas de vida e acesso à riqueza produzida a todos,

justifica a escolha dos melhor “preparados” sob argumentos “científicos”, legítimos, aceitos sem restrições por toda sociedade. É ainda DURKHEIM (1983, p.148) quem explica este pensamento:

Assim, para fazer com que o indivíduo se submeta voluntariamente a ela (*realidade*), não é necessário recorrer a nenhum artifício; basta fazer com que ele tome consciência do seu estado de dependência e de inferioridade naturais, quer por uma representação sensível e simbólica, através da religião, quer por uma noção adequada e definida, através da ciência.

No entanto, as idéias inatistas foram contestadas com o desenvolvimento das teorias de Locke sobre a influência do ambiente na constituição dos indivíduos, diadas aos postulados de Darwin e Lamarck sobre a evolução das espécies. Estes estudos trouxeram contrapontos fundamentais à concepção imutável do homem, influenciando sobremaneira na educação daqueles “que deveriam ser diferentes daquilo que são”, enquadrados nos “desvios patológicos” da sociedade. Isto significava que estes “desvios” poderiam ser “normalizados”, de forma que estes indivíduos, sofrendo uma intervenção eficaz do ambiente, mais facilmente se ajustariam ao modelo socialmente aceito, ou seja, se normalizariam.

Como dissemos anteriormente, tanto nos Estados Unidos como na França, havia o predomínio das escolas gestuistas destinadas à educação dos surdos. No entanto, os estudos sobre a abordagem oral foram-se intensificando, acrescidos das descobertas tecnológicas ligadas à medicina e “recuperação” dos então chamados “deficientes”. É desta época a invenção do telefone em 1875, por Alexander Graham Bell, não por acaso ferrenho defensor dos métodos de desmutização dos surdos e com a mesma intensidade opondo-se ao que considerava um impedimento ao pleno desenvolvimento da linguagem oral: a linguagem gestual.

Tanto os estudos sobre a linguagem, quanto os avanços tecnológicos propiciaram o clima necessário para a gradativa substituição dos métodos gestuais pelos métodos orais nas escolas de surdos, atendendo desta forma, às novas demandas sociais e a “normalização” destas pessoas. Vários encontros de educadores de surdos foram acontecendo, sendo que no “II Congresso Internacional de Instrução de Surdos Mudos”, no ano de 1880, em Milão, onde os professores surdos participantes foram impedidos de votar nas decisões, deliberou-se que a fala era superior aos sinais (sinais) e deveria ser preferida na educação dos surdos. Além disso, considerou que o uso simultâneo de fala e sinais prejudica a fala, a leitura labial e a precisão de idéias, preconizando, assim, o método oral puro. Ressaltamos aqui a diferença entre a visão das pessoas surdas e a das pessoas ouvintes sobre este Congresso.

Para as primeiras, ele significou um marco no processo de dominação: a proibição do uso de sua própria língua e a obrigatoriedade de submeterem-se à língua falada oralmente. Para as segundas, o resultado natural do progresso científico e ideológico da época.

Entretanto, mesmo com estas resoluções sendo reafirmadas nos vários Congressos subsequentes, os surdos de todo o mundo continuaram a utilizar suas linguagens sinalizadas, seja fora das salas de aula, nas associações, nos clubes, igrejas etc., a despeito da proibição de seus professores, pais e dentistas ouvintes, como vimos anteriormente em PERLIN (2002). Em que pese estas proibições, existiu um movimento de resistência dos grupos organizados de surdos que sobrepujou os decretos e resoluções, preservando a cultura e a língua de sinais destas pessoas, talvez com a intenção de negar a língua falada. Desta forma, estabeleceram-se dentro da própria sociedade ouvinte, constituindo uma comunidade própria.

A escola para os chamados “deficientes auditivos” adaptou-se ao método oral e vinculou-se à medicina, como acontecia com todos os asilos e instituições que atendiam à “normalização” das minorias⁴¹. Longe de sua função pedagógica, transformou-se em centro de reabilitação da fala e da recuperação da audição através de treinamento e aparelhagem específica, com o objetivo de “prepará-lo” para o mercado de trabalho e sua integração à sociedade. Esta reabilitação passa a ser o grande objetivo da área médica e a escola assume-se como centro terapêutico mais do que como um centro educacional.

2.3 – Novos significados na Educação de Surdos: das Teorias Críticas às Teorias Pós-Críticas

O século XIX, entretanto, traz também outras vozes. As idéias unidas nas correntes filosóficas da época influenciaram o surgimento da sociologia e da psicologia como ciências, colocadas sobre o pensamento evolucionista como concepção de mundo. O comentário de MARX (1998, p. 43) sobre esta visão do movimento espontâneo da sociedade, ajuda a elucidar um ponto de vista contrário a ela:

Não vê que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é um produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alça sobre os ombros

⁴¹ A grande maioria dos estudiosos da educação de surdos nas mais diversas áreas ainda se referem a estes grupos como “minorias lingüísticas”, embora exista um movimento entre os estudiosos surdos que rejeitam a expressão “minorias”, preferindo, com justa razão, o termo “diferença”.

da precedente, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função da modificação das necessidades.

Os princípios das idéias socialistas emergem na sociedade capitalista, apontando para outra direção. As relações postas até então, tinham suas explicações naturalmente determinadas e destinadas a um progresso que se daria no decorrer do tempo e onde as habilidades naturais de cada um definiriam o lugar que, *a priori*, estavam ocupando. O pensamento de que a sociedade se configura a partir dos "Indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de existência, tanto as que eles já encontraram prontas, como aquelas engendradas de sua própria ação" (idem, p.10), estabelece um novo paradigma, que vai influenciar as concepções que possibilitarão, no início do séc. XX, a emergência de um Estado Socialista no Leste Europeu.

É sob um enfoque profundamente dependente da medicina e sob postulados cientificistas – na medida em que coloca os chamados "deficientes" na qualidade de doentes e, portanto, necessitados de terapêutica e reabilitação –, e sem considerar as relações sociais que assim a determinam, que a educação das pessoas surdas chegou ao final do séc. XIX e adentrou no século XX.

Vimos este século surgir como um período de grandes transformações, em todos os níveis sociais e a educação das pessoas surdas não poderia ficar à margem delas. Todas as correntes científicas e filosóficas preocupadas com o desenvolvimento humano procuram subsidiar as teorias educacionais; as correntes psicológica e sociológica influíram significativamente na pedagogia, já a partir da segunda metade do séc. XIX, praticamente determinando os encaminhamentos educativos, em especial aqueles relacionados aos chamados "deficientes".

Além da medicina, a psicologia vem acrescentar seus estudos a respeito do psiquismo humano e seu funcionamento, de maneira a nortear as práticas pedagógicas, agora mais profundamente reeducativas e terapêuticas.

A abordagem psicológica moderna, atenta à influência fundamental do meio no desenvolvimento humano, postula que os conhecimentos são construídos a partir da experiência sensível, havendo então uma bifurcação no entendimento das duas maiores concepções psicológicas deste século: a que postula que esta construção se dá na relação direta do sujeito com o objeto de conhecimento, defendida por Jean Piaget e a Escola de Genebra; e a que postula que a relação entre o objeto de conhecimento e o sujeito passa por outra pessoa, ou seja, é mediada por um outro membro da sua cultura, defendida por Vigotsky e seguidores. Estas visões demonstram as vinculações destas duas personagens com o cenário político e social de nosso tempo: enquanto Piaget tem suas raízes no

pensamento naturalista e positivista que sustenta a sociedade burguesa, Vigotsky procura fundamentar uma psicologia marxista, necessária à instauração de um Estado proletário socialista, posição também assumida por BAKHTIN (1997), e cujos fundamentos devem ser entendidos sob bases sociológicas e não fisiológicas ou biológicas.

A repercussão destes estudos sobre a educação dos surdos, em especial sobre os métodos educacionais, tem sido objeto de pesquisas desde as primeiras décadas do século XX. Influenciado por aqueles que se preocupavam com as semelhanças e diferenças no desenvolvimento cognitivo entre crianças ouvintes e crianças surdas, em especial à relação entre o pensamento e a linguagem, MOORES (1978 em MARCHESI (1993), classificou-os em três etapas.

A primeira, nos anos 50, indicava que os surdos apresentavam rendimento inferior aos apresentados por ouvintes, portanto, eram considerados intelectualmente inferiores a estes. A segunda, na década de 60 (MYCLEBUST, 1960, apud MARCHESI, 1993), mostra que os surdos apresentaram resultados bastante semelhantes aos dos ouvintes nas provas que não requeriam apoio verbal, ou seja, considerou-se que o desenvolvimento intelectual estava prejudicado pela privação auditiva e lingüística. A terceira etapa, nos finais dos anos 60, a partir dos achados de FURTH (1966 e 1973, apud MARCHESI, 1993), chegou à conclusão de que os surdos eram semelhantes aos ouvintes cognitivamente, ou seja, a surdez não está conectada, necessariamente à falta de inteligência.

MARCHESI (1993, p.34) aponta uma quarta etapa, localizada na atividade, a partir dos estudos de Vigotsky, que não considera mais a linguagem determinada pelo desenvolvimento intelectual, nem tampouco a experiência sensível com os objetos como única forma de aprendizagem. Nesta concepção, a linguagem dirige, organiza e sustenta a atividade intelectual e a comunicação ocupa um papel determinante nas relações sociais. Desta forma, as averiguações de rendimento perdem sentido em favor da análise das estratégias cognitivas utilizadas pelas pessoas surdas para estruturar suas experiências. Ressaltamos, porém, que há poucas pesquisas realizadas sob esta abordagem.

Enquanto os psicólogos elaboravam estes estudos, da mesma forma, e praticamente na mesma época, as pesquisas sobre a Língua de Sinais ganhavam terreno nos Estados Unidos e alguns países da Europa, mesmo sob o domínio oralista nas escolas. Desde o Congresso de Milão, em 1880, muitos professores, entre eles alguns professores surdos que ainda resistiam, procuraram uma resposta mais científica à polêmica existente. Os estudos da Língua Americana de Sinais multiplicaram-se devido ao grande interesse que despertaram as formulações de Chomsky (QUADROS, 1997) sobre a gramática universal, cujas idéias repercutiram sobre as das línguas orais e, também, sobre as línguas sinalizadas.

O interesse em relação às diferentes línguas não aparece sozinho no decorrer deste período. Intensas transformações despontam em várias áreas: o homem sai pela primeira vez da Terra num vôo espacial; a ideologia política econômica que sustenta o capitalismo revê suas práticas e propõe reestruturações que alcançam, gradativamente, todo o mundo; intensos movimentos que contestavam a ordem estabelecida denunciavam as transformações gestadas por muito tempo no bojo das práticas sociais, ecodindo em protestos e lutas que revolucionaram o mundo, principalmente entre os jovens. MANACORDA (1999, p. 335) aponta que “os fenômenos decisivos para a educação na segunda metade do século, após o trágico conflito mundial, são o progresso tecnológico e a maturação das consciências ‘subalternas’”. SILVA (2001, p. 29) exemplifica:

Os movimentos de independência das antigas colônias européias; os protestos estudantis na França e em vários outros países, a continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil: são apenas alguns dos importantes movimentos sociais e culturais que caracterizaram os anos 60. Não por coincidência foi também nessa década que surgiram livros, ensaios, teorizações que colocavam em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicionais.

O progresso tecnológico reformulou as políticas educacionais nos países ricos com a contribuição de todas as ciências além das tradicionais. Os jovens estudantes tomam consciência da desigualdade na relação educativa como parte da desigualdade e opressão social e saem às ruas rebelando-se contra o sistema. As lutas operárias e das chamadas minorias incorporam-se a estas manifestações, reivindicando interesses coletivos. Surge em cena o sujeito social, conforme GOHN (1999, p. 15):

O desenvolvimento explorador e espoliativo do capitalismo, a massificação das relações sociais, o descompasso entre o alto desenvolvimento tecnológico e a miséria social de milhões de pessoas, as frustrações com o resultado do consumo insaciável de bens e produtos, o desrespeito à dignidade humana de categorias sociais tratadas como peças ou engrenagens de uma máquina, o desencanto com a destruição gerada pela febre do lucro capitalista etc., são todos elementos de um cenário que cria um novo ator histórico enquanto agente de mobilização e pressão por mudanças sociais: os movimentos sociais.

As demandas populares não expressam somente a luta por melhores condições de vida – trabalho, salários, moradia, educação –, mas também pelo pleno exercício de seus direitos. Negros, mulheres, pacifistas, ecologistas, homossexuais, índios, “deficientes” entre muitos grupos, organizam-se e constroem a “cidadania coletiva” que os constitui como

sujeitos históricos. “A cidadania coletiva se constrói no cotidiano através do processo de identidade político-cultural que as lutas cotidianas geram” (GOHN, 1999, p. 17).

O processo de construção desta identidade político-cultural envolve a questão da identidade lingüística e cultural das populações das antigas colônias e dos grupos indígenas, principalmente. Neste contexto, começam a surgir os primeiros estudos sobre a Língua de Sinais Americana (ASL), com a publicação da pesquisa de William Stokoe, confirmando que esta língua preenchia todos os requisitos necessários para constituir-se como uma língua, tal qual as línguas orais.

Concomitantemente, teóricos ligados à sociologia começam a questionar os modelos educacionais tradicionais que traduziam, teórica e praticamente, os arranjos sociais que incidem, principalmente, no campo curricular. SILVA (2001, p.30) cita os principais representantes das Teorias Críticas educacionais e curriculares das décadas de 60 e 70: Paulo Freire, Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, Bernstein, Young, Bowles e Gintis, Pinar e Grumet e Apple. As Teorias Críticas invertem os fundamentos das teorias tradicionais ao discutirem conceitos⁴² como a ideologia; reprodução cultural e social; poder; classe social; capitalismo; relações sociais de produção; conscientização; emancipação e libertação; currículo oculto e resistência (SILVA, 2001, p. 17), por exemplo. O currículo passa a não ser mais compreendido como a organização formal dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas, mas como uma questão de poder, principalmente.

As chamadas Teorias Pós-Críticas, por sua vez, discutem conceitos como identidade, alteridade e diferença; subjetividade; significação e discurso; a relação saber-poder; representação; cultura; gênero, raça, etnia e sexualidade; multiculturalismo, por exemplo. Groux, Habermas, Apple, McLaren, Foucault, Williams, Hall, Bhabha, Derrida são alguns dos nomes mais proeminentes (SILVA, 2001).

2.4 – Múltiplos olhares sobre a Educação de Surdos no Brasil na atualidade

Embora não haja um consenso sobre onde termina (ou se termina) a teoria crítica e onde começa (ou se começa) a teoria pós-crítica, entendemos que ambas forneceram elementos preciosos para uma reviravolta na perspectiva pela qual estavam sendo conduzidas as pesquisas sobre as pessoas surdas, em especial quanto à sua educação. É neste corpo teórico que começam a ser estudadas as questões relativas à educação de surdos no Brasil na década de 90, como observamos nos trabalhos de BRITO (1993), SKLIAR

(1997, 1998, 1998b, 1999), GÓES (1998, 2000), LACERDA & GÓES (2000), QUADROS (1997), MIRANDA (2001), PERLIN (1998^a, 1998b, 2002), MOURA (2000) e SOUZA (1998). Juntamente com as contribuições dos estudos sobre a Língua de Sinais iniciados por Stokoe na década de 60, as questões trazidas pelas teorias críticas e pós-críticas compuseram o quadro no qual se fundamentam as pesquisas atuais, em especial os Estudos Culturais, abrindo espaço para um campo teórico e prático denominado *Deaf Studies*, ou Estudos Surdos. Como define SKLIAR (1998, p.5):

Os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas, são focalizados e entendidos a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político.

A proposta de uma possível educação bilíngüe para as pessoas surdas desenvolveu-se no bojo destas discussões, e representa, para muitos educadores ouvintes, a solução final para a “velha” questão do acesso ao conhecimento escolar. Entretanto, esta questão não está fechada. Se aparentemente a proposta bilíngüe pode ser a materialização dos ideais de uma educação mais justa para as pessoas surdas, há que se considerar, também, as múltiplas facetas que estão aí implicadas. Dentre elas, como PERLIN já assinalou, destacamos seu caráter ambíguo, no sentido de que pode ser reduzida à questão lingüística, não considerando as implicações culturais e políticas que também estão presentes num projeto desta natureza, ou, por outro lado, servir como mecanismo de manutenção de uma proposta monolíngüe, cuja prioridade é a supremacia da língua oficial na modalidade escrita.

Deve-se enfatizar, porém, que a proposta bilíngüe também vai ao encontro das políticas educacionais atuais. As crescentes mudanças trazidas com o avanço galopante do conhecimento tecnológico e científico têm exigido, também, mudanças profundas na escola, que deve preparar os alunos para responder prontamente a estas mudanças de forma eficiente e competitiva. Da mesma forma, as contradições trazidas pela globalização demonstram que nem todos – como sempre – estarão aptos a desempenhar os papéis exigidos nesta configuração mundial e a poderem usufruir todos os bens produzidos. Assim, a escola presta-se, também, a fornecer a formação mínima necessária para a grande massa dos excluídos. Para tanto, políticas públicas de educação são elaboradas visando garantir este “mínimo necessário” a estas pessoas, de forma a “induí-las” na participação social como membros produtivos. É evidente que as pessoas “deficientes” estão entre as que necessitam ser induzidas e a escola regular, *economicamente mais barata*, é o *locus* para que isso se

⁴² Sobre os conceitos fundamentais das Teorias Críticas, como também das Teorias Pós-Críticas, remetemos à

realize. E entre as pessoas “deficientes” estão enquadradas, à revelia da maioria delas, as pessoas surdas.

Uma das grandes críticas, principalmente vindas do próprio Movimento Surdo, ao processo de Integração/Inclusão nas escolas regulares advém da constatação de que eles acabam sendo “estrategicamente” colocados em escolas separadas, impedindo sua organização enquanto grupo social e comprometendo a formação de sua identidade e, mais importante que tudo, não oferecendo as mesmas oportunidades educacionais na medida em que não utiliza uma língua acessível a eles. Esta escola, para eles, os tornará “deficientes”. Isso tem sido comprovado através da constatação do baixo nível de escolaridade a que chegam em sua maioria, incorporando-os nas estatísticas do fracasso escolar, não apenas no ensino regular onde estão “integrados”, mas no ensino especial também.

Estas questões vêm ao encontro das abordagens culturais, como vimos, recentemente preocupadas com a educação dos surdos. A visão sócio-antropológica da surdez caracteriza a pessoa surda e a comunidade surda como minoria, com uma identidade específica, manifestando aspectos culturais específicos desenvolvidos a partir de uma língua natural e que se vê impedida de exercer seu direito ao uso de sua língua e a uma educação que se dê através dela. A Língua de Sinais é, então, o elemento constitutivo da identidade do surdo e de sua cultura. BEHARES (1993, p. 27) diz:

Paralelamente à aquisição da Língua de Sinais, a criança vai introjetando pautas de conduta, modelos de expectativas e valores, e construções grupais da realidade, que formam parte da cultura (ou sub-cultura) e o patrimônio de tradição das comunidades surdas. Neste momento, quando a identidade da criança se enfrenta com um modelo novo, não mais a que a sociedade ouvinte tem dos surdos, mas a que os próprios surdos têm de si mesmos. (tradução nossa)

A necessidade de uma maior discussão sobre os encaminhamentos educacionais relativos aos surdos, principalmente nesta era de globalização, tem apontado para a possibilidade de uma *Escola de Surdos*. São muitos os que têm se posicionado nesta direção, além de que se faz preciso um redimensionamento nas práticas escolares e seu papel na produção da vida em nossa época, para todos, não somente para os surdos.

As características contraditórias que têm marcado a educação como um todo encontram-se mergulhadas nos grandes embates de nossa época. Não são recentes os posicionamentos conflitantes dentro da instituição escolar, seja regular ou especial, reflexos das mesmas contradições presentes no âmbito da sociedade.

Nossa época tem se configurado como um daqueles períodos de transição entre uma ordem social que não responde às demandas sociais (se é que respondeu em sua plenitude

alguma vez) e uma outra ainda em elaboração e, portanto, disforme e imprevisível, prenunciando novas formas de organização da vida humana, em decorrência de novas formas de produção.

Está claro que as relações sociais estão se modificando, que o processo produtivo já não é o mesmo, que a sociedade civil tem procurado satisfazer suas necessidades através da mobilização coletiva e isto tem contribuído para a gestação de formas sociais que se pretendem mais justas que as existentes. A multiplicidade de práticas sociais tem constituído as pessoas coletivamente, através das experiências partilhadas, sejam autorizadas ou não pela genética, pelo Estado ou qualquer outro impedimento. As identidades são construídas nas complexas relações sociais, linguísticas, culturais, enfim, históricas, e não dependem, em maior ou menor grau, da limitação ou possibilidade biológica. Ou seja, as pessoas participam da produção social e historicamente constituída, apropriando-se da cultura humana através de formas específicas a cada uma delas, independentemente da sua constituição biológica. Como diz MARX (s/d):

A história social dos homens nada mais é que a história do seu desenvolvimento individual, tenham ou não consciência disso. Suas relações materiais constituem a base de todas as demais relações. Essas relações materiais são apenas as formas necessárias sob as quais sua atividade material e individual se realiza.

A forma como a sociedade capitalista tem se organizado nas últimas décadas, é um dado demonstrativo de sua reação às possíveis mudanças que virão num futuro não muito distante. Se observarmos as ocorrências econômicas e políticas deste século, veremos que os grupos civis organizados têm reagido às investidas de manipulação e submissão que garantem a existência de todas as formas de dominação, seja ela religiosa, étnica, econômica, política, cultural, linguística. Um novo ser humano está sendo produzido nestes tempos caóticos, precursor de uma nova ordem social ainda sem contornos nítidos, e para isso todos têm se posicionado e dando a sua contribuição, inclusive as pessoas surdas.

Esta discussão não se esgota nos limites deste trabalho. Procuramos apresentar aqui dois pontos de vista sobre a história da educação das pessoas surdas: a que elas próprias elaboram a partir de suas experiências e de seus predecessores, e a de pesquisadores ouvintes.

Percebemos algumas diferenças marcantes entre estas duas perspectivas. A análise trazida pelos Movimentos Surdos explicita claramente a vinculação da história às formas organizativas desenvolvidas por estes grupos como forma de resistência às imposições a que eram submetidos nos diversos momentos históricos – a história das surdas é a história das Associações e dos Movimentos Surdos. Seus ícones são líderes e professores surdos e alguns

ouvintes que colaboraram com sua emancipação. Deixa muito claro, também, que não se constituíram “deficientes” por si próprios, mas em íntima e fundamental relação com aqueles que os julgavam seres inferiores. Consideram-se *diferentes* em todos os momentos históricos e submeteram-se, não sem resistir, aos mandos e desmandos das teorias e ideais de todas as épocas.

A perspectiva dos ouvintes, por outro lado, enfatiza a criação de escolas, os métodos pedagógicos, as disputas lingüísticas, os avanços tecnológicos em direção à cura. Seus ícones são os grandes médicos, educadores e dentistas ouvintes e raras são as referências a educadores e líderes surdos. Entretanto, podemos observar alterações significativas nas suas narrativas históricas a partir das diferentes concepções que abraçam, sendo que a maioria dos estudos atuais já traz uma abordagem mais condizente com as Teorias Críticas e Pós-Críticas do que com abordagens de cunho biológico. Vemos, então, que a concepção clínico-terapêutica vem perdendo terreno para a concepção antropológico-cultural.

Estas são apenas algumas das diferenças que podem ser encontradas entre estas duas perspectivas. A prática social tem mostrado, porém, que é urgente considerar ambas em quaisquer projetos políticos para/com as pessoas surdas, pois haverá poucas possibilidades de êxito se não convergirem a um mesmo objetivo todas as implicações envolvidas nestes projetos. Acreditamos que nenhum projeto inclusivo poderá ter sucesso se não for construído por um profundo diálogo com todas as pessoas envolvidas e as pessoas surdas têm demonstrado, há muito tempo, que têm todas as condições para participar deste diálogo, não como sujeitos do projeto, mas como co-autores deles.

LINGUAGEM , E CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS SURDOS

“Dio un golpe en la mesa con las palmas de las manos y alzó la vista hacia mí, pidiendo una respuesta.

- Mesa – le dije, haciendo la seña correspondiente. Posó la palma en el libro.

- Libro – contesté y, aunque tenía la cara cubierta de lágrimas, seguí obediente sus dedos y sus manos, haciéndole las señas de “puerta”, “reloj”, “silla”.

Pero con la misma brusquedad con que había preguntado los nombres, palideció (se puso blanco), se derrumbó (caió) y rompió a llorar.

Cruzó los brazos sobre la mesa y apoyó la cabeza en ellos. Era su primer contacto con las palabras.”

Susan Schaller



Fonte: arquivo da pesquisadora

As pessoas surdas têm se apropriado da leitura e da escrita da língua oficial de seu país de diversas formas no decorrer de sua história educacional. O predomínio da pedagogia terapêutica e reabilitadora, com objetivos definidos de desmutização como pré-requisito e condição *sine qua non* para sua constituição como seres humanos, ainda persiste nos dias atuais. Consideradas incapazes de aprender e exercer sua “capacidade cognitiva” como as pessoas que ouvem, submeteram-se, e têm sido submetidas, a um sistema paralelo à educação comum.

Encontra-se presente no processo educacional das pessoas surdas, especialmente no processo de apropriação da leitura e da escrita da Língua Portuguesa, a contradição/relação entre a linguagem e a cultura oral, valorizada pela sociedade mais ampla, e a linguagem e a cultura visual-gestual que lhes caracteriza, configurando-se numa problemática que têm colaborado (e muito) para o seu fracasso escolar.

Entendemos a linguagem como constituída e constituidora de significações ideologicamente determinada pela organização social e pelas interações sociais entre os indivíduos de um grupo e, portanto, marcada pelas infinitas contradições e disparidades que caracterizam o sistema capitalista de produção. Colocar a linguagem neste patamar significa atribuir-lhe um caráter marcadamente histórico e não isoladamente inato, comportamental, comunicativo ou cognitivo, mas primordialmente social. A linguagem é uma marca humana, produzida por – e produtora de – seres humanos em suas relações com outros seres humanos, vinculada a uma época, uma determinada circunstância e contexto, e a uma realidade definida pelo modo de organização da vida desses seres humanos. É, portanto, transitória como a própria organização social. Neste sentido, ela não pode ser apreendida como objeto pronto, mas apreendida como objeto social, suscetível às transformações inerentes aos movimentos da sociedade.

É sob este prisma que compreendemos a linguagem das pessoas surdas, uma vez que elas também são produto e produtoras dessa sociedade. Como já afirmamos anteriormente, entendemos que a Língua de Sinais utilizada por estas pessoas preenche todos os requisitos necessários ao estatuto de Língua nos moldes tradicionais – os chamados Universais Lingüísticos, de CHOMSKY (QUADROS, 1997) –, e nos moldes da Lingüística contemporânea (SIGNORINI, 1998; KLEIMAN, 1995). Não são poucas as pesquisas referentes às línguas de sinais em todo o mundo, principalmente a Língua Americana de Sinais (ASL), mas citamos as brasileiras, em especial as de FERREIRA-BRITO (1993), QUADROS (1997), PEREIRA (1993), FERNANDES (1990), dentre outras⁴³.

⁴³ Como não é proposta deste trabalho um aprofundamento no estudo da Língua de Sinais numa abordagem lingüística, mesmo porque existem poucos estudos relacionados ao seu uso por crianças surdas no ensino regular, sugerimos a leitura desta bibliografia.

Centralizamos nossa análise, portanto, no processo de apropriação da leitura e escrita e na sua constituição como sujeitos letrados, a partir de seus próprios olhares, de suas vivências e experiências no ensino regular.

Tratados indistintamente pela pedagogia especial, tanto no aspecto teórico quanto metodológico, as pessoas surdas têm sido submetidas a procedimentos onde são concebidas como um todo homogêneo, indiferenciado e uniforme em sua aprendizagem, desenvolvimento e linguagem. Os manuais, textos, especificações didáticas pressupõem sujeitos monolíticos, como se *todas* utilizassem a Língua de Sinais, ou que *todas* tivessem possibilidade ótima para aquisição da linguagem oral, ou que *todas* pensassem da mesma forma e tivessem um comportamento típico, poderíamos dizer, um modo de pensar e um comportamento “surdo”. No entanto, a realidade mostra-se bastante diferente, sendo que a atribuição da característica de homogeneidade esperada atinge a todas as crianças.

A pessoa surda, como a ouvinte, é constituída como sujeito social através de suas relações com outros sujeitos, sejam ouvintes ou surdos. Por meio destas inter-relações, seu lugar no mundo é determinado em relação a uma sociedade marcada por profundas diferenças e contradições, seja em seu meio mais próximo, seja em relação à sociedade mais ampla. Com relação ao seu meio mais próximo, as significações são construídas através de outras pessoas, que ocupam, como ela própria, um lugar na forma desta sociedade organizar seus membros.

Os escassos estudos que demonstram a constituição de sujeitos surdos nas relações com seus pais, também surdos, tidos como exceção à regra, afirmam que seu processo de desenvolvimento é muito semelhante ao das crianças ouvintes junto a seus pais ouvintes, ou seja, as relações interpessoais se apresentaram praticamente idênticas nos dois grupos (BEHARES, 1993).

Assim sendo, entendemos que uma abordagem que valorize a Língua de Sinais atribuindo-lhe estatuto idêntico à Língua oficial do país seja na modalidade oral ou na escrita, como também o reconhecimento de suas manifestações culturais e identitárias diferenciadas, poderá constituir a pessoa surda como interlocutor em potencial, ou seja, atribuindo-lhe poder de “voz” e “fala” através de sua Língua de Sinais. A proposta educacional bilíngüe tem sido apontada como possibilitadora desta mudança de concepção educacional para as pessoas surdas. Entretanto, ainda são poucas os estudos sobre sua aplicação nas escolas regulares públicas e, como vimos em PERLIN (2002), são necessárias muitas reflexões a este respeito.

Para compreender a relação presente nos processos educacionais que envolvem as pessoas surdas e suas relações com pessoas ouvintes no ensino regular, procuramos

considerar a opinião dos sujeitos envolvidos, ou seja, ouvir o que as pessoas surdas têm a dizer sobre isto, tomando como referenciais de análise os Estudos Culturais em Educação, as contribuições da psicologia histórico-cultural, principalmente no que se refere ao papel da linguagem na constituição humana, as estratégias de aprendizagem da leitura e da escrita e as formas de resistência presentes e desenvolvidas no contexto do ensino regular.

3.1 - A teoria histórico-cultural e a constituição do sujeito

A constituição social do sujeito tem sido uma das teses nucleares da matriz histórico-cultural que elegemos como uma das bases teóricas neste estudo. Nesta perspectiva, o sujeito constitui-se e é constituído em relação com outros sujeitos, conforme já mencionamos anteriormente. Entretanto, julgamos necessário explorar um pouco mais este conceito, uma vez que ele é fundamental para a compreensão da pessoa surda, tal como a concebemos neste estudo.

A matriz histórico-cultural concebe o sujeito como um ser constituído nas inter-relações que estabelece com membros mais experientes da cultura, num processo que se desenvolve de forma não linear e não temporizada, mas sim simultaneamente: nas interações entre sujeitos ativos (intersubjetivo ou interpsicológico) e num processo denominado de *internalização*, quando assume característica interna (intrasubjetivo ou intrapsicológico) ao sujeito. Para que estas relações/interações aconteçam, entretanto, é necessário que os sujeitos envolvidos ocupem um mesmo território lingüístico, ou seja, a linguagem, como manifestação da cultura e instrumento semiótico, constituída a partir de signos culturais, sendo a língua⁴⁴ o principal deles. É na relação com o outro, portanto, nas práticas sociais que o ser humano se constitui e se desenvolve como sujeito, mediado pela linguagem e em função dos conteúdos da cultura. Desta forma, o *eu* e o *outro* são conceitos relacionais, pois não se referem a entidades que se constituem como tais independentemente uma da outra; ao contrário, existem como singularidades indissociadas na própria intersubjetividade. GÓES (1992, p. 339) aponta como características relevantes da constituição do *eu-outro/eu-você* a reciprocidade, a complementariedade e a reversibilidade como pertinentes às inter-ações entre sujeitos. A *internalização*, entretanto, embora de extrema importância, não deve ocupar o lugar central na constituição do sujeito, pois no jogo das inter-ações estão presentes, ao mesmo tempo, as dimensões internas/externa e intersubjetivas/intrasubjetiva.

⁴⁴ Língua é entendida aqui como o elemento social que possibilita a aquisição da linguagem.

Este é um dos pontos principais sobre os quais nos baseamos para compreender a constituição da pessoa surda: o individual e o social são mutuamente constitutivos de um só sistema interativo (COLE, apud GÓES, 1992, p.339). Não é apenas um membro mais experiente da cultura que constitui a criança como sujeito; ambos se interpenetram neste processo, pois ambos são parte da realidade social. GÓES (1992, p. 340) chama a atenção, também, para a necessidade de compreender a relação constitutiva entre sujeitos como *limitadamente determinante*, ou seja:

Elas não estabelecem diretamente, mas apenas delimitam o que serão as ações e conhecimentos do sujeito. Há uma contribuição do sujeito, que circula através do espectro de possibilidades ou limites, configurados pela realidade social (da qual, temos que lembrar, o próprio sujeito é parte).

Isto significa que o sujeito não é um ser passivo, exposto à determinação do meio externo, nem apenas um ser ativo que se mobiliza a partir das solicitações externas, mas um sujeito *inter-ativo*, que se relaciona com o outro, num processo ininterrupto de mútua significação, através da linguagem.

Esta mesma autora desenvolve pesquisas sobre a constituição de sujeitos surdos e nos traz importantes reflexões sobre este tema. Para ela, conforme já exposto, mas que não custa lembrar, tanto o processo de constituição de sujeito quanto o processo de ensinar e aprender são atividades dialógicas, lembrando que as questões sobre a linguagem das crianças surdas não podem ser reduzidas, simplificadas e limitadas aos problemas de comunicação entre professora-alunos surdos ou ao ensino de Português, características de inúmeras pesquisas nesta área. Concordamos com ela quanto à necessidade de uma transformação na concepção de linguagem que permeia o imaginário pedagógico. Em uma pesquisa anterior (BASSO, 2000), onde buscávamos compreender as concepções de linguagem, surdez e aluno surdo que permeavam a prática pedagógica de professoras de séries iniciais no ensino regular, pudemos observar que estas concepções se mostram embasadas em suportes inatistas e comportamentalistas, em sua maioria, tratando língua, fala e linguagem como sinônimos e concebendo a fala oral como condição para a aprendizagem da leitura e da escrita pela criança surda. Evidentemente, estas concepções subjaziam nos discursos e na prática pedagógica destas professoras, comprometendo significativamente o processo de escolarização das crianças surdas.

A linguagem, já referida anteriormente, é para nós uma atividade constitutiva de processos tipicamente humanos (GÓES, 2000). Sem ela, eu e o outro não nos encontramos, não formamos nossa subjetividade, não significamos o mundo nem a cultura, em suma, não nos constituímos como sujeitos.

Sob estes pressupostos, a questão da constituição das pessoas surdas se coloca mais gritante. Não partilhando um território lingüístico comum com seus familiares ouvintes⁴⁵ e com seus pares e professores ouvintes no ensino regular, *quais as significadas que a pessoa surda elabora sobre si, como sujeito, a partir destas interações? Que recursos ela elabora para constituir sua subjetividade nestas circunstâncias?* O contato com a Língua de Sinais, para a grande maioria das pessoas surdas, acontece tardiamente, quando de sua inserção nas Associações e Clubes de Surdos, já na adolescência. Entretanto, algumas crianças surdas começam a ter contato com esta língua na escola, entre seus colegas surdos, de sala de aula ou terapia, porém estes, como elas próprias, aprendem a Língua de Sinais com seus professores e terapeutas, que na maioria das vezes a utilizam como recurso pedagógico, e não como língua de elaboração do pensamento e construção de conhecimentos, ou seja, não a utilizam como língua de significação.

GÓES (2000) tem pesquisado sobre certos efeitos que as experiências de interlocução da criança surda poderia ter para a formação de sua subjetividade, em contextos exclusivamente orizados ou com pouco contato com a Língua de Sinais, bem como em contextos onde o acesso à esta língua acontece através do seu uso alternado com a fala oral, dentre outros procedimentos que acabam por descharacterizá-la. A referência a “formas híbridas de linguagem, composta de elementos das duas línguas”, entre outros aspectos, tem como consequência a diluição da Língua de Sinais num “todo”⁴⁶ indefinido de realizações lingüísticas, não a configurando como distinta da língua oral, portanto, como uma outra língua. Este fato, diado às dificuldades na interpretação, compromete a significação de si e do outro, além de não configurar a Língua de Sinais como marca de sua identidade. O resultado disso, na maioria das casos, é catastrófico na medida em que contribui para o reconhecimento de incapacidade e incompetência dialógica e também cognitiva.

A existência de uma língua efetivamente partilhada entre os interlocutores, onde existe a negociação e produção de sentidos é condição fundamental para a constituição de sujeitos, para sua participação na produção de conhecimentos através das atividades dialógicas. Sem essa garantia, corre-se o risco de constituir-se uma identidade deteriorada, fragilizada, de uma não localização no espaço cultural como membro interativo de um grupo. Conforme GÓES (2000, p. 48),

o modo como o indivíduo constitui sua subjetividade e a imagem que constrói de si depende da internalização das experiências coletivas; por isso ‘eu sou uma relação social de mim comigo mesmo’ (Vigotsky, 1929/1989, p. 67).

⁴⁵ A OMS estima que apenas 5% das crianças surdas são filhas de pais surdos. A esmagadora maioria (95%) tem pais ouvintes.

Isto nos remete ao reconhecimento de que a relação da pessoa surda com seus interlocutores ouvintes constitui, também – e não poderia ser de outra forma – processos de significação de si mesmo, do outro, da realidade social, da cultura, enfim. Mas, qual o resultado desse processo? Que tipo de sujeito é constituído a partir destas circunstâncias?

3.2 - Os estudos culturais em educação e a constituição de identidades surdas

PERLIN (1998a e 1998b) trouxe uma importante contribuição para os estudos sobre a surdez e as pessoas surdas. Em sua pesquisa sobre Identidades Surdas encontramos alguns aspectos que nos remetem ao que foi abordado no item anterior: a constituição de sujeitos surdos. Ela coloca a discussão sobre a surdez e a constituição da pessoa surda no universo dos Estudos Culturais⁴⁷, inserindo a luta política do movimento surdo dentro dos Movimentos Sociais, compreendidos como instâncias coletivas de reivindicação de direitos humanos. Em nenhum momento de sua dissertação a autora desvinculou a questão das identidades dos sujeitos surdos da participação na comunidade e no movimento surdo, fiel à concepção social a que se filiam os Estudos Culturais. Ela nos esclarece (1988b, p. 17): “Sou constituidora de uma outra língua que não é a dos ouvintes e a minha produção é constituída de signos visuais e não auditivos. Para mim, a produção de sentidos acerca dos significados se dá na cultura visual”.

Seus estudos têm seu fundamento na perspectiva histórica do conceito de identidade proposto por HALL (1997), que a define a partir de três concepções: a identidade do *sujeito do iluminismo*, a identidade do *sujeito sociológico* e a identidade do *sujeito pós-moderno*.

O **sujeito do iluminismo** é o sujeito cuja identidade permanece única e estável por toda sua existência. É o sujeito “centrado, unificado, dotado das capacidades da razão, de consciência e de ação, cujo ‘centro’ consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele permanecendo o mesmo – contínuo ou ‘idêntico’ a ele – ao longo da existência do indivíduo” (idem, p. 11). Descrito pelo autor como um sujeito “masculino”, imponente, senhor, normal, capacitado e culto, esta representação não concebia outro “tipo” de sujeito, nada que não se conformasse com o padrão aceito pela cultura dominante. Não havia lugar, desta forma, para outras possibilidades culturais, uma vez que a pluralidade não era aceita.

⁴⁶ Góes se refere a este aspecto como uma “gestalt”.

⁴⁷ Estudos Culturais, como o nome já diz, formam um campo de pesquisa na área da cultura em seu sentido antropológico amplo, porém, restringe-se ao universo das sociedades industriais contemporâneas. Discute temas como gênero e sexualidade, identidades, pós-modernidade, multiculturalismo e globalização, entre outros. Caracteriza-se pela interdisciplinariedade e diversidade metodológica, interagindo com profundidade nas práticas sociais, culturais e políticas de nossa época.

Já a concepção de **sujeito sociológico**, abraçando uma certa noção de complexidade do mundo moderno, percebia-o não como autônomo e auto-suficiente, mas “formado nas relações com outras pessoas importantes para ele, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava” (ibídem, p.11). Embora amplie um pouco a visão sobre a importância do social na formação do sujeito, a noção de uma “essência” individual permanece, e é esta “essência” que pode e é moldada, modificada, lapidada pelo meio exterior.

O **sujeito pós-moderno**, segundo HALL, não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente. Ela é uma identidade maleável, que se transforma continuamente “em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (idem, p.13). Esta concepção pressupõe diferentes e variadas culturas e não uma cultura única para todos os sujeitos; pressupõe a diferença e não a diversidade⁴⁸, que permite a maleabilidade necessária à construção e desconstrução da identidade do sujeito. O sujeito pós-moderno é um sujeito descentrado, ambíguo, polifônico, que tem sua identidade valorizada e contempla a alteridade, se abrindo para o outro. Devido às muitas formas de organização social, são construídas múltiplas identidades diferenciadas. É justamente sobre este conceito que a autora elabora suas reflexões e estudos sobre as identidades surdas.

Em primeiro lugar é preciso esclarecer qual a concepção de cultura surda sobre a qual se firmam suas reflexões. Em seu texto a cultura surda é caracterizada por formas diferenciadas de representação visual, “aspectos específicos do surdo: a história, a questão lingüística da estrutura da língua de sinais, a necessidade de comunicação visual, o sinalizar com as mãos, a arte, a educação específica” (PERLIN, 1998b, p. 31). Isto colocado, e sem fazer outras incursões sobre os conceitos de cultura que fogem ao sentido antropológico assumido neste texto, podemos inferir que a cultura surda pode ser caracterizada, especificamente, como uma *cultura visual*. E é sobre esta perspectiva visual que PERLIN

⁴⁸ Os Estudos Culturais apontam uma distinção entre os sentidos atribuídos às palavras “diferença” e “diversidade”. Em SILVA (Org. 2000, p. 73) encontramos: “Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença.” O autor identifica esta postura como *liberal* e no mesmo texto (p. 76) esclarece: “A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto das relações culturais e sociais.” Ele complementa (p. 96): “Ver a identidade e a diferença como uma questão de produção significa tratar as relações entre as diferentes culturas não como uma questão de consenso, de diálogo ou comunicação, mas como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder. A identidade e a diferença não são entidades preexistentes, que estão aí desde sempre ou que passaram a estar aí a partir de algum momento fundador; elas não são elementos passivos da cultura, mas têm que ser constantemente criadas e recriadas. A identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com a disputa e luta em torno dessa atribuição.” A nosso ver, este poderia ser um dos pontos de convergência entre a Teoria Histórico-Cultural e os Estudos Culturais.

identifica não “a identidade surda” mas as múltiplas identidades surdas; não “única”, mas plural.

PERLIN classifica as “identidades surdas” com as seguintes características:

Identidades surdas – referem-se às pessoas surdas que fazem uso da experiência visual propriamente dita, em todas as situações de sua vida. Estas pessoas interagem significativamente com outros surdos nos movimentos surdos, constituem uma identidade política surda. “Trata-se de uma identidade que se sobressai na militância pelo específico surdo. É a consciência surda de ser definitivamente diferente e de necessitar de implicações e outros recursos completamente visuais” (PERLIN, 1998a, p. 63). As pessoas surdas filhas de pais surdos também entram neste grupo.

Identidades surdas híbridas – referem-se às pessoas que nasceram ouvintes e ficaram surdas com o tempo, por diferentes razões. Estas pessoas constituem diferentes identidades em diferentes momentos e contextos, estando presente nelas, ao mesmo tempo, as duas formas identitárias. PERLIN (1998a, p. 68) exemplifica com sua própria experiência: “Isso não é fácil de ser entendido, surge a implicação entre ser surdo, depender de sinais, e o pensar em português, coisas bem diferentes que sempre estarão em choque. Assim, você sente que perdeu aquela parte de todas as ouvintes e você tem pelo meio a parte surda. Você não é um, você é duas metades.”

Identidades de transição – referem-se às pessoas surdas que se submeteram à representação da identidade ouvinte e que passam à representação da identidade surda. Este tipo de identidade é muito comum, pois a maioria das pessoas surdas é filha de pais ouvintes, o que as coloca, num primeiro momento de suas vidas, somente em contato com este tipo de representação. Na adolescência, geralmente, estas pessoas entram em contato com a comunidade surda organizada, mesmo que tenham estudado em escolas especiais para surdos, e passam a assumir um outro tipo de representação de si mesmas, constituído agora por estreitas relações com seus pares surdos e com outras formas de significação. Para PERLIN, este é um processo de reconstrução da identidade surda.

Identidades surdas incompletas – referem-se às pessoas surdas que são submetidas às ideologias socializadoras para que constituam uma identidade de ouvintes, mesmo sendo surdas. Negam suas identidades surdas porque, na maioria das vezes, “é uma identidade surda reprimida, seja porque evitada, negada, escondida, porque ridicularizada, ou porque premiada pelo estereótipo” (idem, p. 64). Nestes casos estão as pessoas surdas que nunca tiveram contato com outros surdos, ou foram mantidas em cativeiro, constituindo, estes últimos, sujeitos incapacitados para qualquer coisa na vida. Podemos dizer, assim, que as pessoas surdas deste grupo se desenvolvem conforme os processos de significação que

ocorrem entre elas e os ouvintes, prevalecendo estes últimos como matriz ideológica e cultural. Desta forma, a pessoa surda aceita, age e modifica sua conduta em função destas relações que, para ela são verdadeiras e aceitas como tais.

Identidades surdas flutuantes – referem-se às pessoas surdas que vivem e se manifestam a partir da hegemonia dos ouvintes. Estas pessoas “desprezam a cultura surda, não têm compromisso com a comunidade surda” (idem, p. 66). São identidades flutuantes porque a falta da língua oral e comunicação não lhes permite um trânsito tranquilo junto aos ouvintes e a falta da língua de sinais o torna um estranho na comunidade surda.

Estes estudos trazem à tona duas questões de suma importância. A primeira delas diz respeito aos processos de significação ocorridos dentro da família, onde a criança surda (filha de pais ouvintes, em sua maioria) estabelece os primeiros contatos com o mundo e onde é recebida conforme ideais pré-estabelecidos por seus pais e que, na ampla maioria das vezes, trazem expectativas quanto à possível “cura” da sua surdez. A segunda diz respeito à escola onde, como na família, também é esperado dela uma correspondência ao que é proposto para todas as crianças, em especial no que diz respeito à leitura e à escrita. Desta forma, atribui-se um conceito de si como incapaz, deslocada e não condizente com os ambientes próximos onde circula, que são quase que exclusivamente oralizados. Na família, onde interage pela primeira vez com outros seres humanos e como ser humano que é, estabelece inter-relações pautadas por sucessivos mal-entendidos, devido ao desconhecimento e por vezes recusa de usar outra modalidade que não seja a oral-auditiva. O mesmo ocorre na escola, onde a falta de uma língua comum interdita o acesso ao conhecimento e a produção de significados. O resultado disso é a consideração de um fracasso pessoal, inerente à condição dada pela surdez.

Entretanto, apesar destas circunstâncias, as crianças surdas estabelecem relações significativas, aprendem, comunicam-se, fazem-se presentes na família e na escola. Como foi mencionado anteriormente, é a partir da adolescência e juventude que a maioria das pessoas surdas começam a participar da comunidade surda organizada nos Clubes de Surdos e Associações. MIRANDA (2001, p. 25), pesquisador surdo, escreve:

Tenho de separar ‘mundo surdo’, ‘comunidade surda’, ‘cultura surda’... Entendo **mundo surdo** como a produção de significados ou de expressão dos surdos, **cultura surda** como as significações produzidas no interior da comunidade surda e por **comunidades surdas**, o momento de encontro das pessoas surdas. Por que isto? Porque os surdos têm tendência a encontrar-se com identidades iguais que se diluem pelo uso constante da língua de sinais como forma de comunicação, como forma de expressão cultural que difere da expressão do ouvinte. (grifos no original)

Para ele, é no seio da comunidade surda que se constituem as identidades surdas, bem como a cultura e a história. Os simpatizantes da comunidade surda são os membros ouvintes que vivem entre eles e participam de todos os eventos, conhecendo a cultura, a língua e a história.

MIRANDA (2001) estuda a formação de comunidades surdas na perspectiva dos Estudos Culturais pois possibilitam a tomada de consciência sobre o processo de constituição de uma comunidade – poderíamos dizer, de constituição de um sujeito social coletivo – ao se estenderem sobre definições de identidades, de culturas e de história. O entendimento destas questões traz à tona a auto-definição deste – e de outros – grupos, quanto ao local onde se dão as lutas sociais, ou seja, o sentido/significado de que estas produzem possibilidades de transformações individuais e coletivas⁴⁹. Assim, na perspectiva dos Estudos Culturais os sujeitos surdos constituem-se como tais na comunidade surda, interagindo com membros desta comunidade, e são vistos como sujeitos representantes de uma comunidade lingüística. Complementa MIRANDA (2001, p.20):

Os surdos como sujeitos culturais produzem significados capazes de serem entendidos pelos estudos culturais, inclusive produzindo um discurso que é diferente daquele da sociedade organizada e pensada por ouvintes. Eles se narram representantes de uma comunidade que possui categorias de identidades, valores e organização de grupo, língua, na construção diferente da comunicação visual, da própria produção da história, da arte, da organização de tempo, através de uma infindável relação de expressões que mostram outras assimetrias.

3.3 - A constituição do sujeito surdo letrado



Fonte: acervo da pesquisadora

⁴⁹ CARLOS SANCHEZ esclarece: “Los sordos se han agrupado cada vez que han tenido oportunidad de hacerlo. Y se han agrupado en lo que hemos denominado comunidades lingüísticas, porque en la base de las mismas está la utilización de una lengua común, la lengua de señas. Pero el **termino comunidad** pone de relieve el hecho de que sus miembros están unidos por importantes vínculos sociales y que los sordos como grupo, como coletividad, tienen pautas y valores culturales propios, diferentes y a veces en contradicción con los que sustenta la macrocomunidad oyente”.

Entendemos a escrita e a leitura como práticas sociais, criadas para satisfazer às necessidades produzidas e continuamente transformadas pelas relações sociais, que, por sua vez, são transformadas por outras necessidades. Estas práticas sociais se realizam pela possibilidade de acesso ao saber sistematizado produzido pela humanidade em sua história. São também registros que transcendem os limites de espaço e tempo; instrumentos de comunicação, informação, produção de conhecimentos e também de participação nas transformações sociais, implicando direta ou indiretamente na existência de todas as pessoas, sejam quais forem suas características particulares.

Para nossa sociedade, ler e escrever compreende uma série de usos sociais que vão além de codificar/decodificar símbolos impressos. Na verdade, considera-se alfabetizado aquele que adquire uma condição que lhe permite envolver-se em múltiplas práticas sociais de leitura e escrita. Tais práticas estão diretamente ligadas ao que a sociedade espera ou não de uma pessoa que saiba ler e escrever – como também da pessoa que não saiba –, seja assinar o próprio nome, decifrar códigos escritos nas ruas ou compreender um bilhete simples, de forma a inserir-se na cultura hegemônica. SOARES (1999, p. 37) nos diz que

socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, na sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente.

Esta função social tem sido amplamente debatida na atualidade, principalmente nos estudos que procuram explicitar o real sentido do termo *alfabetização*, bem como do que é hoje chamado de *letramento*⁵⁰, e suas repercussões nas práticas escolares. Estes estudos têm mostrado a dificuldade de definir teoricamente esta prática social, que sistematicamente se realiza via escola, razão pela qual os educadores também têm encontrado dificuldades no encaminhamento metodológico da questão, de forma a responder satisfatoriamente às exigências de seu mundo.

⁵⁰ Atualmente o termo **letramento** tem sido utilizado como substitutivo de **alfabetização**. Lembramos com SOARES (1999) que, embora não haja ainda um conceito universal para ele, uma definição é necessária para servir de orientação na avaliação e medição das práticas de letramento nas diferentes sociedades. Com isso, entendemos este conceito, de forma bastante genérica, como o uso da leitura e da escrita em situações práticas da vida das pessoas. Neste sentido, convém lembrar que o processo de alfabetização ainda não é universal em todos os países, como acontece também no Brasil, razão pela qual, segundo a autora, ainda estamos longe de alcançar níveis satisfatórios de aprendizagem da leitura e da escrita, e mais longe ainda do uso destas habilidades em situações cotidianas.

Esta questão nos remete à discussão sobre a linguagem, a relação da linguagem com a fala, a relação da fala com a escrita e como tudo isso se articula num processo educativo para as pessoas surdas no contexto do ensino regular. Esta discussão é de extrema importância uma vez que a concepção de linguagem está atrelada, como já vimos, à aprendizagem e desenvolvimento da criança, concepção esta que estabelece diretrizes para práticas alfabetizadoras, como também direciona os processos auditivos na escola.

Embora importantes, as questões de linguagem não superam as das condições sociais quando se trata de discutir sobre o fracasso na alfabetização de qualquer criança, tanto no ensino especial, quanto no ensino regular. Entretanto, como a linguagem tem sido o palco onde se realizam as práticas de alfabetização nas escolas regulares e especiais, propomo-nos a uma discussão rápida inicial sobre suas diferentes concepções⁵¹ e suas implicações na educação dos surdos, tomando como referencial teórico os estudos sobre linguagem de Vigotsky e colaboradores, bem como as contribuições de Bakhtin.

A linguagem, neste estudo, não é entendida como a produção fisiológica, atada à realidade física articulatória, sinônimo de oralidade. Compreendemos a linguagem como um processo de significação ideologicamente determinado pela organização social e pelas interações sociais entre os indivíduos de um grupo, situados historicamente (BAKHTIN, 1997). É sob este paradigma que buscamos analisar os estudos sobre linguagem, escrita e surdez nas diferentes abordagens educacionais.

Em relação às teorias que vigoraram – e ainda vigoram –, nos meios educacionais ocidentais, a linguagem é concebida mais como a articulação das palavras realizadas pelo aparelho fonador ou órgão fonoarticulatório. Linguagem, no senso comum, é traduzida por *fala*. Como ilustração, lembramos uma professora que se referiu a um de seus alunos surdos de seguinte forma:

Ele até tem linguagem, tem um pouco, porque ele já articula alguns sons.

As práticas pedagógicas referentes à aprendizagem da leitura e da escrita são subdivididas, para efeitos deste estudo, com base nas teorias educacionais “tradicionais”, “construtivistas”, as abordagens “comunicativas” e a teoria “histórico-cultural”.

As **práticas tradicionais** se referem àquelas cuja visão de educação pressupõe o conhecimento pronto, acabado e que, não sujeito a modificações, é destinado a ser

⁵¹ Não há um consenso entre os linguistas sobre os limites entre língua e linguagem, nem quanto a uma definição de cada uma delas. Muitas vezes elas aparecem como sinônimos, outras vezes como complementares, outras, ainda como mutuamente constitutivas, ou ainda, tendo a língua subordinada a linguagem. Para um aprofundamento nesta questão sugerimos a leitura de XAVIER & CORTEZ (2003). Com relação aos surdos, sugerimos a leitura do Capítulo 1 de GOLDFELD (1997, p. 15-23).

transmitido de geração para geração. A linguagem oral é também entendida através desse princípio. Pressupõe formas estruturadas para sua aquisição e é considerada como a base que sustenta a linguagem escrita, sendo necessário seu pleno domínio para o desenvolvimento da escrita.

Esta visão da linguagem tem permeado as teorias que dizem o processo de aquisição da escrita e leitura na educação de crianças ouvintes e surdas. A criança surda, por apresentar um déficit na audição, é considerada *deficiente*, necessitando de tratamento e reabilitação auditiva e oral, porém de uma forma diferenciada, visto não possuir as condições biológicas adequadas para o desenvolvimento natural da língua oral. Isso ocasionou a utilização de formas mais simplificadas de linguagem, considerando as suas *limitações auditivas* e a exposição da criança à linguagem oral o mais cedo possível, tal como acontece com a criança ouvinte, de onde retirará material significativo para o desenvolvimento da linguagem. A escola regular tem sido colocada como o lugar privilegiado onde mais facilmente as crianças surdas estarão expostas à linguagem oral, recebendo os padrões “corretos” de fala⁵².

Sob este prisma, as metodologias de aprendizagem da escrita e leitura para as crianças surdas seguem o mesmo processo que para as crianças ouvintes, cuja base pressupõe que a escrita é a transcrição gráfica dos fonemas da língua oral e a leitura a transcrição fonética dos símbolos gráficos. Para tanto, é necessário que a criança surda desenvolva primeiro a linguagem oral, condição imprescindível para o aprendizado da escrita e leitura. Desconsiderando os conteúdos de outras áreas de conhecimento, a ênfase está colocada no ensino da fala oral.

Estes procedimentos têm sido responsáveis pelas contínuas reprovações dos alunos surdos nas séries iniciais⁵³, principalmente os inseridos no ensino regular das escolas públicas. Ainda que consideremos que o mesmo ocorre em relação aos alunos ouvintes, aponta-se aqui, novamente, a questão já citada das “condições de classe”, que praticamente inviabilizam a escolaridade para a maioria dos surdos inseridos nestas escolas. O fato de se enfatizar a necessidade de “falar bem para escrever bem”, faz com que seja muito diferente o destino acadêmico nas diferentes classes sociais. Quase sem linguagem, quer oral ou

⁵² Esta posição de “imersão” num ambiente lingüístico também é defendida pelo Bilingüismo, também sob os pressupostos de CHOMSKY (QUADROS, 1997) entendendo que a criança surda deve desenvolver primeiro a Língua de Sinais – considerada sua primeira língua –, sendo necessário para esta criança entrar em contato com uma pessoa surda adulta ou com comunidades de surdos o mais precocemente possível, principalmente se seus pais forem ouvintes, pois consideram que ela dificilmente atingirá os mesmos níveis de desenvolvimento que uma criança ouvinte se estiver exposta apenas à língua oral. A proposta Bilíngüe será melhor abordada posteriormente.

⁵³ Lembramos aqui o dado estatístico do Censo Educacional Nacional de 2002, que aponta o percentual de 68,82% de alunos surdos matriculados no ensino fundamental (34.192 de um total de 49.678 alunos surdos em todos os níveis de ensino).

gestual, esta criança é inserida em um sistema educacional que espera que ela “fale”, “ordize”, para poder ler e escrever. Esta é a realidade de uma sociedade caracterizada por classes sociais antagônicas, cujos objetivos educacionais estão muito longe de atender às demandas sociais. Colocando a responsabilidade do fracasso educacional nas condições inatas da criança, a sociedade, através das práticas escolares, isenta-se do exercício de sua função social, qualquer que seja ela.

As práticas tradicionais já foram amplamente discutidas pelos educadores em geral, sendo consideradas descoladas da realidade, dependentes de métodos que não dão conta de promover a alfabetização de todas as crianças. Suas atividades descontextualizadas comprometem a função social da leitura e escrita, mantendo os níveis precários de seu uso funcional para grande maioria da população.

Trazemos aqui um estudo comparativo entre estas práticas e as que também são consideradas tradicionais na educação dos surdos, ou seja, aquelas que partem do mesmo entendimento sobre a relação entre linguagem oral e escrita e cujos procedimentos metodológicos também são similares.

O Oralismo surge como a abordagem educacional que concebe que a criança surda deve primeiro oralizar, ou “desmutizar”, na medida em que a inteligência, a capacidade de aprender e a comunicação somente poderão ser alcançadas através da fala. Utilizado sistematicamente desde o século XV na Europa, e ganhando força a partir do século XIX em todo o mundo, o Oralismo vinculou toda a educação das pessoas surdas à aquisição da linguagem oral, razão para intensos e expressivos “tratamentos”, que compreendiam desde as formas consideradas hoje as mais brutais, como amarrar as mãos para impedir os mais simples gestos, arrancar dentes para melhor produzir algum fonema, realização de cirurgias e terapêuticas reabilitadoras, a utilização máxima dos resíduos auditivos através de aparelhos de amplificação sonora e treinamento auditivo, a estimulação sensorial (tátil e visual, principalmente), as expressões faciais e corporais, leitura e escrita. O Oralismo modulou seus procedimentos educacionais em torno da aquisição da fala, influenciando sobremaneira nas Propostas e Políticas Educacionais para Surdos⁵⁴.

CUKIERKORN (1996) investigou os procedimentos especiais constantes nesta proposta⁵⁵ e observou que o conteúdo de todas as áreas curriculares é praticamente o mesmo das escolas regulares, bem como os procedimentos utilizados. Embora sendo o mesmo, o conteúdo proposto é bastante reduzido, mais simplificado, contribuindo para que os níveis de aprendizagem destes alunos sejam mais baixos. A autora sinaliza para o número

⁵⁴ A Proposta Curricular para Deficientes Auditivos, publicada pelo MEC/CENESP em 1979, é um claro exemplo da influência que referimos.

⁵⁵ Vide também SOARES (1990).

de atividades orais, que são em número bem maior do que para as crianças ouvintes e que, em relação ao processo de alfabetização em si, a linguagem oral serve de base para a linguagem escrita. Ou seja, a proposta é fundamentada justamente no aspecto em que a criança surda tem mais dificuldade: a oralidade. Ela nos diz (1996, p. 94):

Nesse sentido, cabe argumentar que, se as dificuldades do deficiente auditivo reside no desenvolvimento da linguagem oral, não seria plausível procurar-se meios de aprendizagem da escrita sem ter como base única a linguagem oral? Isso talvez não caracterizaria uma metodologia especial?

A autora conclui que o que se propõe como “especial” para o ensino de crianças surdas é o mesmo que se propõe para as ouvintes: a linguagem oral como base para a escrita, abordada numa visão estruturalista da linguagem. Utilizando as mesmas estratégias de fixação de conceitos, o ensino da escrita acaba por reduzir-se à transcrição pura e simples da linguagem oral, pré-requisito para a escrita, colocando a criança como dependente do domínio que ela possa ter, ou vir a ter, das estruturas da fala.

Concordamos com a autora quando ressalta que, tal como acontece nas discussões sobre o sucesso ou fracasso escolar das crianças ouvintes, não podemos prescindir de uma análise mais profunda da situação, sob pena de reduzir esse processo ao plano da linguagem oral ou escrita ou sindicalizada, esquecendo os determinantes sociais que perpassam como pano de fundo da educação, seja ela comum ou especial. Não podemos esquecer que existe um significativo número de indivíduos que fracassam na escola, evadindo-se ou engrassando as estatísticas dos reprovados e as bancas escolares do ensino supletivo. Isso não é diferente em relação aos surdos. Mais do que a marca da surdez, a marca social é muito mais determinante e significativa de sucesso ou fracasso escolar. Mesmo entre os estudos que apontam o Bilingüismo como a solução para os problemas educacionais dos surdos, há que se ter em conta os determinantes sociais, pois se reduzirmos a questão ao domínio da linguagem, não se garantirá o efetivo exercício de cidadania desses sujeitos. Como bem lembra a autora, as crianças ouvintes dominam a “linguagem oral” e, no entanto, isso não lhes garante a apropriação dos conhecimentos socialmente produzidos, nem o acesso aos bens culturais e sociais a que têm direito como cidadãos.

As **práticas construtivistas** se caracterizam dentro das chamadas *pedagogias não diretivas*. O construtivismo tem em Piaget seu teórico mais conhecido e reconhecido. Seus estudos sobre o desenvolvimento da criança e sobre a forma como ela adquire o conhecimento provocaram uma reviravolta nos procedimentos educacionais, em especial na alfabetização, com estudos de Emília Ferreira, na década de 80.

Para Piaget a linguagem não pode “emergir” antes da aquisição de certas operações cognitivas. Sendo um dos aspectos da função simbólica, a ela se manifesta quando a criança utiliza-se não apenas de esquemas motores, mas também de esquemas representativos. A linguagem tem a função de representar o mundo, portanto, para Piaget *a cognição precede a linguagem, sendo as estruturas cognitivas superiores e anteriores à linguagem*. A criança somente falará sobre algo se já dominá-lo em um nível não lingüístico. Parte-se da idéia de que a linguagem desempenha um papel secundário na aquisição de certas operações cognitivas, sendo uma condição necessária, mas não suficiente para a aquisição destas operações.

Os estudos piagetianos deram suporte às pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo de crianças surdas e suas correlações com a linguagem oral como vemos na pesquisa de TRENCH (1995). A maioria destes estudos conduziu que estas crianças não apresentavam diferenças significativas em relação às ouvintes, ou seja, elas teriam as condições necessárias para o desenvolvimento de comportamentos simbólicos – entre eles a linguagem oral e a de sinais. Contudo, ressaltamos que, segundo os achados destas pesquisas, somente algumas habilidades cognitivas pesquisadas prescindem da linguagem para seu desenvolvimento, em especial as habilidades motoras. O mesmo não ocorre com a maioria das habilidades cognitivas, que, acreditamos, somente se desenvolvem a partir da ação mediadora da linguagem, seja ela oral ou não.

Com base teórica piagetiana, as pesquisas de FERREIRO (1986) sobre o processo de aquisição da escrita mudaram significativamente os rumos da alfabetização em nosso país a partir da década de 80. Seus estudos apontam a escrita como *“um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação”* (idem, p. 12). Na construção da escrita, a criança *reinventa* este sistema, com o objetivo de compreender o processo e suas regras de produção.

Utilizando estas teorias piagetianas e as de Ferreiro, GESUELI (1994, p. 26) observou o processo de alfabetização em crianças surdas com idade entre 5 e 6 anos, através de estimulação do contato com material escrito e situações de escrita. A autora salienta que não foi dada ênfase à oralização destas crianças, argumentando que *“o processo de aquisição da escrita não teve que passar necessariamente pela oralidade, como sugere o método oralista”*, e que a interação entre adultos e crianças ocorreu através da utilização de gestos, mímica, fala, expressão corporal, leitura, escrita etc., como postula a Comunicação Total⁵⁶. Observando os textos produzidos pelas crianças num período de aproximadamente dois anos, a autora conduziu que elas utilizaram a escrita como representação de uma idéia

complexa; **consideraram a escrita como um fenômeno visual**; utilizaram sintaxe que, por vezes, mostrou-se diferente da convencionalidade da Língua Portuguesa, mas numa ordem compreensível. Mesmo não sendo “oralizadas”, as crianças surdas mostraram-se capazes de levantar hipóteses sobre a escrita, muitas vezes semelhante às observadas em crianças ouvintes.

A nosso ver, estas discussões abrangeram somente os aspectos intra-escolares, não considerando os determinantes estruturais próprios da sociedade capitalista e localizando o problema, mais uma vez, somente no “estágio” de desenvolvimento do aluno ou na sua realidade imediata, nas condições de vida de sua comunidade, que fazem com que pense menos, fale menos, aprenda menos.

Entendido como uma alternativa revolucionária que pretende atender às demandas educativas, o construtivismo se apresentou fazendo críticas à pedagogia tradicional, propondo que o aluno seja tomado como um ser historicamente situado, concreto; o resgate da totalidade e não do sujeito fragmentado; a valorização da consciência crítica em oposição a consciência ingênua que aceita as verdades dogmáticas e o conhecimento pronto e acabado, abstrato e a-histórico; o resgate do papel do aluno como construtor de seu próprio conhecimento. Tais propostas, entretanto, escondem uma prática pedagógica que, na verdade, não apresenta soluções para a educação das classes populares. Na medida em que a realidade é apresentada também de forma fragmentada, desconsidera-se que a totalidade social compreende tanto a criança burguesa quanto a da classe trabalhadora; que a realidade do aluno não é apenas a realidade individual, de seu meio mais próximo ou de sua comunidade, mas também toda relação que unifica os homens numa mesma formação social; que existe um saber produzido por homens historicamente situados e que deve ser apropriado pela criança; que o professor tem um papel significativo em todo esse processo KLEIN (1997).

As **abordagens comunicativas** da linguagem estão situadas, neste estudo, entre as práticas construtivistas e a teoria histórico-cultural, não sendo aqui considerada como uma teoria educacional propriamente dita. Elas enfatizam a comunicação, ou seja, a natureza dialógica da linguagem. A constituição de um sistema de representação é fundamentada na contextualidade, inserindo-se no aspecto pragmático da linguagem.

Fundamentada nas *situações dialógicas*, a visão pragmática aponta que os pré-requisitos para o desenvolvimento da linguagem são sociais, ou seja, a criança aprende a linguagem dentro de um contexto, num processo inter-individual, onde as significações estão diretamente ligadas à intencionalidade do locutor e às circunstâncias de sua produção.

⁵⁶ Comunicação Total – filosofia educacional para surdos que compreende a utilização de métodos orais e

Assim, a ênfase desta visão pragmática está localizada no *desenvolvimento da competência comunicativa*, ou seja, no estabelecimento de um código que possibilite a comunicação entre os indivíduos de um determinado grupo. A criança surda, filha de pais ouvintes, se vê com dificuldades para desenvolver as habilidades comunicativas, pois suas interações com a mãe praticamente se rompem após o diagnóstico da surdez⁵⁷. Cessa a comunicação verbal e mantém, porém, a extra-verbal, mesmo que a mãe não se aperceba disso. Desta forma, esta criança deixa de ser vista como interlocutor e a preocupação dos pais passa a incidir no ensino da fala, não levando em conta toda comunicabilidade que se mantém com a comunicação extra-verbal.

Este fato tem conseqüências marcantes na constituição da criança surda. Se o desenvolvimento da linguagem envolve situações de diálogo e conversações, esta criança acaba se constituindo como um sujeito-interlocutor fragmentado, ficando à margem do processo discursivo. Não participa significativamente das experiências sociais, uma vez que não compartilha, ou compartilha mal, das experiências culturais.

As abordagens sobre os processos dialógicos alteraram a significação do desenvolvimento da linguagem e da comunicação da criança surda, possibilitando o surgimento de práticas cujo eixo central eram os contextos comunicativos, onde se produzem os enunciados. Assim, as orientações propunham a valorização das conversações corriqueiras, enfatizando-se menos o controle da produção oral da criança – pela instrução ou correção –, buscando-se expô-la a situações satisfatórias de uso da linguagem.

A ênfase na comunicação, ou seja, nos aspectos dialógicos da linguagem, fundamentou a filosofia da Comunicação Total, que surgiu na década de 70 nos Estados Unidos⁵⁸. Opondo-se aos princípios do Orfismo, a Comunicação Total se colocou como uma filosofia que considera o surdo como pessoa (contrapondo-se à visão patológica), e a "surdez como uma marca, cujos efeitos adquirem, inclusive, as características de um fenômeno com significações sociais". (CICCONE, 1997). Não descarta o uso dos recursos do Orfismo, como a estimulação dos resíduos auditivos, adaptação de aparelho de amplificação sonora individual, leitura labial, leitura, escrita e fala, porém acrescenta o que CICCONE (1990, p.7) chama de

uma completa liberdade na prática de quaisquer estratégias, que permitam o resgate da comunicação, total ou parcialmente bloqueada (...) seja pela língua oral,

gestuais, simultaneamente ou não, para o ensino da linguagem, leitura e escrita.

⁵⁷ Quanto às interações de crianças surdas, filhas de pais surdos, estudos comprovaram haver diferenças do observado entre crianças ouvintes, filhas de pais ouvintes, apenas no sistema linguístico utilizado – a Língua de Sinais – e a resposta menos traumática da surdez na família surda. Vide BEHARES, L.E. 1993, p. 30.

⁵⁸ Não por acaso contemporâneo ao surgimento das Teorias de Comunicação de Massa, no Primeiro Mundo.

seja pela de sinais, seja pela dactilologia⁵⁹, seja pela combinação desses modos, ou mesmo pôr outros que, porventura, possam permitir uma comunicação total, seus programas de ação estarão interessados em 'aproximar' pessoas e permitir contatos.

Sendo bastante flexível, a Comunicação Total se propõe a ser uma alternativa educacional que se "adapta" a cada surdo, na medida em que, centralizando-se na comunicação, permite a este sujeito, como também ao ouvinte, servir-se de quaisquer auxílios para expressar-se, com o objetivo de estabelecer uma comunicação clara e eficaz.

CRUZ (1992, p.23) pesquisou sobre a utilização da Comunicação Total em uma escola especial para surdos e afirma que esta modalidade de comunicação permitiu diálogos espontâneos e prazerosos entre interlocutores e a aquisição de conceitos de forma mais rápida através do uso do Português Sindizado⁶⁰. Aliada à Comunicação Total, inicialmente a autora fundamentou-se na proposta de FERREIRO (1986) sobre os processos de aquisição da leitura e escrita, porém esta teoria não foi suficiente, segundo ela, para explicar a intervenção dos processos interacionais que ocorriam nos grupos de alunos nessa aprendizagem, razão pela qual foi buscar fundamentação nos pressupostos da teoria sócio-interacionista⁶¹.

Outra pesquisa que utilizou os pressupostos da Comunicação Total foi realizado por GESUELI (1994), conforme já exposto neste trabalho, porém dentro da abordagem cognitivista da linguagem.

Entretanto, outros estudos, sob os mesmos aspectos, apontam posições contrárias aos citados acima, ou seja, que o uso simultâneo de sinais e fala trouxeram mais problemas do que ganhos na educação dos surdos, principalmente no aprendizado da Língua Portuguesa.

Para BEHARES (1993, p.36-39), a Comunicação Total implica procedimentos que procuram facilitar mais a comunicação limitada de pais e professores, do que atender as condições linguísticas e cognitivas dos surdos. O uso do bimodalismo⁶², da língua oral sinalizada – ou Português sinalizado, no Brasil –, ou do Pidgin⁶³, estando mais a serviço da oralização do surdo e da facilitação da comunicação para os ouvintes, transformam a

⁵⁹ Dactilologia – uso das mãos para configurar as letras do alfabeto da língua oral. Também conhecido como Alfabeto Manual ou Alfabeto Digital.

⁶⁰ Português sinalizado - Sistema artificial que utiliza a LIBRAS dentro da estrutura linguística do Português. É um meio que auxilia ao surdo aprender Português e não LIBRAS.

⁶¹ Este foi o termo utilizado pela autora para referir-se à contribuição da teoria vigotskyana para os estudos da leitura e da escrita. Neste trabalho, como vimos fazendo, utilizamos a denominação "histórico-cultural".

⁶² Bimodalismo – uso simultâneo da Língua Oral e da Língua de Sinais.

⁶³ Pidgin – "É a mistura de duas línguas, usa-se sinais juntamente com o português falado. Fala com a gramática portuguesa correta e em sinal; não se usa artigos e preposições como o português sinalizado". STROBEL, Comunicando com os surdos – Curso Básico (s/d, mimeo).

Comunicação Total em um "Orlismo melhorado", que atende precariamente às características dos surdos.

Apesar dos questionamentos quanto à validade da Comunicação Total, o fato desta filosofia atribuir ao surdo, pela primeira vez, o *status* de **pessoa** – não um sujeito patológico -, e situar a surdez como uma **marca** – não uma doença -, não lhe confere o caráter de uma pedagogia revolucionária na educação dos surdos, conforme tanto se enfatizou na década de 70 nos Estados Unidos, pois para isso seria necessária uma ruptura definitiva com o modelo Orlista, o que não aconteceu.

A Comunicação Total não nega nem supera o Orlismo, antes o incorpora a práticas gestualistas e perceptivas, numa proposta edutiva pretensamente revolucionária. Longe de promover a real *inserção do surdo na sociedade*, como queriam seus elaboradores, ela causou mais uma espécie de miscelânea de práticas que terminaram, de certa forma, deteriorando tanto a linguagem oral quanto a sinalizada. A mistura das duas línguas não trouxe os benefícios que se objetivava, não proporcionou aos surdos um domínio satisfatório da Língua Portuguesa, quer na modalidade oral, quer na escrita, nem tampouco da Língua de Sinais, pois acabou por "contaminá-la" com a estrutura gramatical do Português. Reduzindo-se toda a prática pedagógica na comunicação, pressupõe-se apenas as relações sociais imediatas, o universo mais próximo, o cotidiano, que faz parte, evidentemente, mas que não é suficiente para se constituir em processo de desenvolvimento para formas psíquicas mais elaboradas, que possibilite acesso a uma imensidade de saberes historicamente produzidos.

Ao descharacterizar a Língua de Sinais e subordiná-la à língua oral socialmente mais valorizada e poderosa, são mantidos os modelos ideológicos cujos padrões de normalidade estão baseados numa suposta superioridade lingüística de uns indivíduos sobre outros. Continua-se negando que o surdo tem localização social, que nasceu com uma história – não somente a sua, pessoal, mas aquela que lhe confere a condição humana –, que tem cultura e pertence a uma classe social determinada.

Para os defensores do Bilingüismo, a Comunicação Total não foi uma teoria, ou uma alternativa educacional "redentora" para os surdos. Não somente não resolveu o "problema educacional" destes sujeitos, como também não se posicionou efetivamente a favor de uma cultura que tem na Língua de Sinais sua forma de manifestação. As mudanças que trouxe não foram profundas e somente aparentemente permitiu a manifestação da Língua de Sinais, não a historicamente produzida pelos surdos, mas a que foi adaptada, moldada, "gramaticalizada" segundo as regras da língua oral.

3.3.1 – A contribuição da Teoria Histórico-Cultural



Fonte: acervo da pesquisadora

Nos deteremos aqui sobre as bases da **teoria histórico-cultural** (também chamada sócio-histórica, sócio-interacionista, sócio-cultural ou sócio-construtivista⁶⁴) e suas repercussões no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Como vimos no início deste capítulo, esta teoria parte do pressuposto de que o ser humano é constituído historicamente enquanto tal, posto que é um ser social por excelência. VIGOTSKY, LURIA, LEONTIEV, entre outros, figuram como seus mais expressivos representantes.

Contrariamente às posições já citadas, esta teoria concebe que o conhecimento é socialmente produzido para atender às necessidades humanas, sendo mediado por outro membro da cultura, um outro interlocutor, que possibilitará a apropriação desse conhecimento. Este conhecimento é dependente da interação entre pares e da mediação, onde tem papel fundamental a partilha de uma língua comum.

Os parâmetros que explicam o desenvolvimento humano repousam sobre o intercâmbio entre o substrato biológico, mais especificamente as condições cerebrais, e as exigências e conteúdos da cultura, que é variável no tempo e no espaço. Postulando uma visão interativa do desenvolvimento, pressupõe a linguagem como mecanismo fundamental propulsor desse intercâmbio com a cultura para a construção da mente humana.

Sendo assim, o homem não se faz homem por obra divina ou da natureza, mas se constitui e ao mesmo tempo é constituinte de outros homens, numa dimensão social. A mente humana é, portanto, produto essencialmente social, desenvolvida numa determinada

⁶⁴ Estas terminologias dizem respeito à ênfase dada às interações, entendidas como sociais, culturais, históricas.

cultura humana, a partir de relações estabelecidas em determinado momento histórico. O social é, então, o lugar onde o sujeito se insere na ordem simbólica produzida historicamente e no qual produz conhecimento e transforma a realidade, transformando a si mesmo. Esta ordem simbólica é a linguagem. MARX (1998, p. 25) nos fala sobre a linguagem:

A linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe também para os outros homens, que existe, portanto, também primeiro para mim mesmo e, exatamente como a consciência, a linguagem só aparece com a consciência, com a necessidade dos intercâmbios com os outros homens. Onde existe uma relação, ela existe para mim.

No desenvolvimento da linguagem, as interações entre indivíduos de um mesmo grupo têm sido estudadas de duas maneiras: a que concebe a linguagem como comunicação, que vimos no tópico anterior, e a que a concebe como discurso.

Na abordagem que concebe a linguagem como *discurso*, a criança desenvolve, a partir das interações dialógicas, os mecanismos comunicativos necessários a estas mesmas interações, construindo progressivamente a linguagem como instrumento que possibilita a formação dos demais processos mentais. A complexa relação pensamento-linguagem, não sendo linear, independente ou autônoma, mas dialética e extremamente dinâmica, se realiza entre indivíduos, possibilitando a apropriação da cultura e da história.

Conforme explicitamos anteriormente, a linguagem torna-se fator constitutivo do sujeito através das interações dialógicas, cujos significados e sentidos são especificados culturalmente, contextualizados historicamente. A história social, portanto, constantemente entrelaça-se com a história individual.

COLE (1990, p. 13) nos diz:

Vigotsky e Luria enfatizam a ideia de que o desenvolvimento mental deve ser visto como um processo histórico no qual o ambiente social e não-social da criança induz o desenvolvimento de processos de mediação de várias funções mentais superiores. O "Histórico" no contexto do desenvolvimento infantil tem sido geralmente interpretado como um fenômeno limitado ao indivíduo, embora Luria tenha sempre chamado a atenção para o fato de o significado das palavras fornecer à criança os resultados destilados da história de sua sociedade.

A linguagem não está, então, subordinada *somente* à maturação biológica, nem tampouco é fruto pronto e acabado do meio, nem ainda é regida apenas pelas leis da comunicação. Ao contrário, é uma atividade cognitiva em constante transformação; um instrumento de inserção cultural que ao mesmo tempo organiza o pensamento e o comportamento da criança, de forma a desenvolver as funções psicológicas superiores⁶⁵.

⁶⁵ Memória lógica, atenção voluntária, imaginação criativa, pensamento por conceitos (ou por complexos).

Sendo condição para a concretização das interações sociais, a linguagem é também fruto destas mesmas interações, pois é produzida socialmente, constantemente transformada, determinando e orientando o pensamento e possibilitando a formação da consciência humana.

Conforme Vigotsky, a unidade de análise da relação entre o pensamento e a linguagem está profundamente calcada no *significado* das palavras, enquanto unidade do pensamento verbal. É o significado – componente constitutivo da palavra e ato do pensamento – que estabelece o elo entre o pensamento e a linguagem, possibilitando a mediação simbólica entre a pessoa e o mundo, inserindo-a na realidade onde inter-atua. É o significado, portanto, muito mais do que simples associação do som ao conteúdo da palavra. Enquanto generalização e conceito, o significado desenvolve-se e transforma-se a partir da prática social, sendo dinâmico e dialético como a prática social. “Não é simplesmente o conteúdo de uma palavra que se altera, mas o modo pelo qual a realidade é generalizada e refletida em uma palavra” (VIGOTSKY, 1993, p. 105).

A mesma posição nos apresenta BAKHTIN (1992, p.41), quando concebe as palavras como signo ideológico que

penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos (...) tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios (...) o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudança (...) capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais.

A inserção da criança na linguagem – e na vida social, portanto – se dá através da atividade discursiva, do diálogo, não aquele que privilegia unicamente a comunicação (que é parte, evidentemente), mas o que constitui interlocutores históricos, ativos, participantes. É este o lugar onde o adulto, mediador mais privilegiado da cultura, atribui forma e significado ao comportamento da criança. Ele interpreta e metaboliza os enunciados infantis, atribui sentido e significado, ou seja, atribui linguagem. O “outro” é que dá sentido à criança, que a faz sujeito, que a identifica e a humaniza, ao mesmo tempo em que é significado por ela, num processo interdependente. É na relação dialógica, portanto, que se dá a inserção e a constituição da criança como ser social.

BAKHTIN (1997, p. 52) questiona:

O que constitui o material semiótico do psiquismo? Todo gesto, ou processo do organismo: a respiração, a circulação do sangue, os movimentos do corpo, a articulação, o discurso interior, a mímica, a reação aos estímulos exteriores (por exemplo, a luz), resumindo, tudo que ocorre no organismo pode tornar-se material

para a expressão da atividade psíquica, posto que tudo pode adquirir um valor semiótico, tudo pode tornar-se expressivo. (Grifo do autor)

Com base nestes pressupostos sobre o desenvolvimento da linguagem e a constituição do sujeito como ser social amplia o interesse em pesquisar como as pessoas surdas adquirem a linguagem, sua constituição como sujeito, o desenvolvimento da língua oral e da língua de sinais, a apropriação da leitura e da escrita etc.

A teoria histórico-cultural concebe a escrita como um sistema simbólico criado pelo homem a partir de suas necessidades práticas. É, portanto, uma prática social específica de sociedades letradas. Como produto cultural, não pode ser natural e para apropriar-se dela são necessários os conhecimentos produzidos pelas gerações anteriores. Isso significa que a escrita tem início nas relações sociais, nas ações compartilhadas com outras pessoas.

Nesse sentido, não é possível conceber que o aprendizado da escrita e da leitura tenha início somente quando a criança entra na escola. Muito antes disso ela já interage com formas de escrita e leitura, com episódios e interações onde a função social desses processos se apresenta⁶⁶. A criança já estabelece relações com a escrita e leitura muito antes de iniciar o processo sistematizado de alfabetização. Suas elaborações já estão presentes, às vezes em níveis bastante elevados, quando de seu ingresso na classe de alfabetização. Desta forma, os chamados pré-requisitos e os períodos preparatórios, tão presentes na pedagogia tradicional e tão enfatizados na educação das crianças surdas (como das crianças ouvintes) adquirem outra dimensão.

A teoria histórico-cultural vê no outro, e em especial no professor, um elemento fundamental nesse processo. Atuando intencionalmente, proporciona um contato sistemático com a escrita convencionalizada. Não sendo concebida como um objeto em si mesma, a escrita se torna uma forma cultural de acesso ao conhecimento e atuação na realidade, procurando resgatar, desta forma, a função social da escola: a de possibilitar a todos o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade ao longo de sua história, não espontaneamente, mas de forma intencional.

O processo de apropriação da escrita e da leitura pressupõe um constante movimento das relações sociais e, portanto, de todo conhecimento produzido por estas relações, entre as quais a própria linguagem. Não há separação entre o ser humano e a linguagem, uma vez que esta o constitui e, por sua vez, é por ele constituída.

A linguagem oral e sua vinculação à leitura e escrita foram transformando-se no decorrer do tempo e da história humana. O que se vê não pode ser considerado uma evolução, no sentido de ser a primeira concepção mais simplificada e a última mais

⁶⁶ Estes pressupostos são partilhados pela teoria construtivista (FERREIRO, 1986a e 1986b)

complexa, passando por várias etapas. A concepção discursiva assumida pela teoria histórico-cultural não é uma somatória de teorias anteriores. É uma outra concepção, que rompe de maneira radical com posturas tradicionais de linguagem, desde sua fundamentação até as formas como operacionaliza o processo de ensino da escrita e leitura. Nas abordagens anteriores, linguagem e escrita tinham seu significado em si mesmas, não sendo considerados como objetos sociais, realizados na prática social. Pensamos ser esta a grande diferença.

VIGOTSKY (1995) preocupou-se com a educação dos surdos inicialmente dentro de uma abordagem Ordista, posição esta que foi se modificando conforme aprofundava suas pesquisas. Por este motivo o vemos apresentar em "*La comprobación experimental de los nuevos métodos para enseñar a hablar a los niños sordomudos*" em 1925⁶⁷, uma crítica aos métodos tradicionais de ensino de surdos (p.288):

¿ En qué consisten las deficiencias del antiguo sistema? El alumno debe realizar un trabajo "forzado" para pasar el curso completo de enseñanza del lenguaje. Su lenguaje no logra ir a la par con su desarrollo. Él adquiere no el lenguaje, sino la pronunciación; en el niño se forma no el lenguaje, sino su articulación. Y el niño crea inevitablemente su lenguaje mímico. En realidad todos los sordomudos hablan con ayuda de la mímica; les resulta ajeno el lenguaje ord. Este prácticamente no les proporciona nada a ellos, así no contribuye a su desarrollo y formación, no es un medio de acumular experiencia social y de participar en la vida social.

Buscando alternativas para os impasses na educação de surdos da época em seu país, direciona seus experimentos a uma *técnica pedagógica e social-metodológica* como instrumento da *educação social* sob a qual a criança surda adquirirá a linguagem (idem, p. 289) e onde, necessariamente, as crianças surdas seriam isoladas das pessoas que utilizassem a mímica⁶⁸. A prática, entretanto, levou-o a revisar os princípios fundamentais deste experimento e admitir, pela primeira vez, a *poliglossia*⁶⁹ na educação dos surdos. Em 1930 Vigotsky apresenta o texto⁷⁰ "*El problema del desarrollo del lenguaje y de la educación Del niño sordomudo*", onde propõe (idem, p. 294):

3. La nueva revisión exige de nosotros el reconocimiento de que el problema de la enseñanza del lenguaje al niño sordomudo, a pesar de todos los éxitos de la surdopedagogía teórica y práctica, no puede considerarse solucionado en la parte principal, que se refiere a la relación de la educación general y del lenguaje del niño sordomudo.

⁶⁷ Apresentada no Congresso Pedagógico do Conselho Estatal Científico (CEC), na URSS em 25 de maio de 1925, publicado pela primeira vez em espanhol em 1989 (VIGOTSKY, 1995).

⁶⁸ Mímica é o termo utilizado na época para referir-se ao que hoje denominamos Língua de Sinais.

⁶⁹ Vigotsky refere-se a poliglossia como o domínio de diferentes formas de linguagem. Este conceito, hoje, refere-se também ao uso de muitas línguas e contempla a proposta do Bilingüismo na educação de surdos.

⁷⁰ Apresentado em 1930 na II Conferência Nacional dos trabalhadores das escolas para crianças e adolescentes surdos, publicado pela primeira vez em espanhol em 1989 (VIGOTSKY, 1995, p.294-295).

4. En relación con esto surge la necesidad de revisar la relación teórica y práctica tradicional con los diferentes tipos de lenguaje del niño sordomudo y, en primer lugar, con *la mímica y el lenguaje escrito*.
5. Las investigaciones psicológicas demuestran que la *poliglota* (el dominio de diferentes formas de lenguaje), en el estado actual de la surdopedagogía, es la vía más beneficiosa e inevitable del desarrollo del lenguaje y de la educación del niño sordomudo.

Vigotsky reforça estas teses no texto⁷¹ *“El colectivo como factor para el desarrollo del niño con defecto”*, publicado em 1931, no qual reafirma a sua posição em relação à mímica e à poliglossia (ibidem, p.190):

Como resultado debemos recurrir a la mímica como un lenguaje único, con cuya ayuda el niño sordomudo puede asimilar una serie de postulados, pensamientos, informaciones, sin los cuales el contenido de su educación político-social sería absolutamente inútil e ineficaz.

Um estudo mais apurado deste texto pode elucidar importantes questõesclusivas à educação de surdos nas escolas de ouvintes e nas escolas de surdos. Embora com avanços significativos, percebemos que a mímica ainda tem um papel secundário e instrumental nos últimos textos deste autor. Sua morte prematura, entretanto, impediu a continuidade de seus estudos e deixou uma lacuna que, a nosso ver, somente começou a ser preenchida a partir dos estudos de STOKOE sobre as Línguas de Sinais.

Muitas pesquisas utilizam-se das teorias de VIGOTSKY e BAKHTIN para fundamentar diferentes práticas pedagógicas, em especial aquelas que se referem à aquisição da linguagem. Entretanto, como ocorre com a educação comum – ou regular –, posturas educacionais extremamente antagônicas têm se valido de um mesmo veio teórico para justificar suas práticas.

Encontramos, desta forma, trabalhos que postulam as diferentes abordagens educacionais, quais sejam, o Oralismo, a Comunicação Total, bem como o Bilingüismo, cujos argumentos para o desenvolvimento da linguagem oral e/ou sindizada – e consequentemente, a aquisição da leitura e da escrita – se fundamentam na teoria histórico-cultural.

Dentre os trabalhos relacionados à aquisição da linguagem oral e/ou gestual, são relevantes os achados de PEREIRA (1989) sobre a constituição da linguagem em situações interativas de mães ouvintes e crianças surdas e destas entre si, verificando que estas mães atribuíam estatuto comunicativo tanto às produções orais como as gestuais de seus filhos,

⁷¹ Publicado na revista *Voprosi defektologii* (1931, no. 1-2). (VIGOTSKY 1995, p 173-193).

ajustando-se às possibilidades lingüísticas e comunicativas deles, atribuindo-lhes a condição de interlocutores em potencial.

GOLDFELD (1997) mostrou a influência determinante das relações interpessoais, bem como as línguas a que a criança está exposta, no seu desenvolvimento cognitivo, ou seja, o valor das informações lingüísticas na constituição do sujeito. Para a autora, não somente a qualidade das interações é importante, mas também a quantidade de participação da criança surda nos momentos interativos. Em sua pesquisa observou que as dificuldades cognitivas observadas em criança surda decorreram da pouca estimulação lingüística recebida, o que não aconteceu com seu irmão gêmeo ouvinte.

LACERDA (1997, apud GOES & SMOLKA, 1997, p. 111-144) analisa situações interativas em sala de aula de uma escola especial, e observou que nem sempre os sentidos são compartilhados pelos interlocutores, comprometendo a apreensão e construção de conhecimentos, gerados por inúmeros mal-entendidos. Porém, estes mal-entendidos construíram algum conhecimento e "as interações constituem sentidos, ainda que, por vezes, profundamente diversos daqueles pretendidos".

TRENCH (1995), pesquisou a atividade discursiva em sala de aula e observou que a visão predominante sobre a linguagem centrava-se no código (emissão e recepção de mensagens), numa tentativa de superar o "déficit" dos alunos surdos. Para a autora, o conhecimento sobre as concepções de linguagem é fundamental, pois é necessário saber de onde se observa a linguagem da criança surda.

3.4 – A constituição do sujeito bilíngüe

O Bilingüismo tem se posicionado não como um método, mas como um enfoque ou uma filosofia educacional de caráter bilíngüe e multicultural⁷², concebendo a surdez como uma diferença que vem sendo incorporada politicamente ao discurso da "deficiência". Bilíngüe por admitir – e exigir – a possibilidade de uso de duas ou mais línguas, no caso discutido aqui, pelo menos a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. Multicultural por conceber a surdez como uma diferença que acarreta representações e participações sociais de caráter primordialmente visual, bem como a construção de identidades sociais fundamentadas por uma língua natural⁷³ sinalizada.

⁷² Os Estudos Culturais auxiliaram na compreensão do caráter multicultural da sociedade e não bicultural, como o bilingüismo se caracterizava anteriormente na educação de surdos.

⁷³ Entendemos língua natural como aquela produzida por um grupo específico de usuários, sendo transmitida através das gerações e modificando-se com o tempo, conforme se modifica seu grupo de origem.

Requer a exposição da criança surda o mais precocemente possível à sua língua natural, a LIBRAS, como desencadeadora do desenvolvimento e da aquisição da linguagem oral, concebida como segunda língua. É uma abordagem já implementada em vários países e em algumas escolas brasileiras, embora o preconceito quanto a utilização da LIBRAS ainda seja grande em nosso país, bem como entre alguns surdos. BEHARES (1993) pondera que

a passagem para a Educação Bilíngüe é mais uma transformação de ideologia a respeito da surdez que uma troca de metodologia técnica fechada e pré-figurada. A Educação Bilíngüe propõe o abandono das práticas clínicas ou terapêuticas, para transformar a educação dos surdos em uma pedagogia socializada, na qual os traços sociais da surdez ocupam o centro da atenção e as condições sociocognitivas das crianças surdas são tomadas como realidades a partir das quais se elabora um modelo educativo.

Para o Bilingüismo, o fracasso educacional das pessoas surdas deve-se muito mais ao fracasso dos ouvintes em ensiná-los do que às suas "supostas" precárias condições individuais, principalmente lingüísticas e auditivas. Isto significa afirmar que para o Bilingüismo a Língua de Sinais tem estatuto de língua legítima, sem a qual torna-se difícil todo o processo educacional das crianças surdas. Ela não é um recurso ou instrumento para chegar à língua oral, mas a língua onde os significados e sentidos são produzidos e negociados. Entretanto, como assinalou PERLIN (2002, p. 62):

A meu ver, não descarto a hipótese da educação bilíngüe ser uma proposta de grupos decorrente de movimentos articulados às resistências político-culturais surdas, no entanto um dos perigos do bilingüismo é ficar apenas no aspecto sociolingüístico. Precisamos partir da idéia de que a educação de surdos é mais ampla do que uma abordagem lingüística. A comunidade surda não é, e não será nunca, prisioneira de uma dualidade; outras línguas correntes no Brasil, como o espanhol e o inglês, também são necessárias. Um outro perigo é o bilingüismo com vistas a um fim feliz, isto é, o monolingüismo, o que novamente provocaria um gueto no sentido do fechamento da comunidade surda ou uma esmagadora hegemonia ouvinte.

As ponderações quanto ao bilingüismo ganharam corpo a partir de 1998, quando da realização do V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngüe de Surdos, em Porto Alegre, com a elaboração, pela comunidade surda, do documento "Que educação nós surdos queremos?". O bilingüismo perde terreno para uma pedagogia para surdos, entendendo que no primeiro as pessoas surdas ainda são representadas como "deficientes" que serão, de certa forma, "incorporados" no mundo ouvinte, sem que seja reconhecida sua diferença cultural.

Neste sentido, a presença de pesquisadores e professores surdos, representantes legítimos de uma identidade cultural, é fundamental na proposição desta nova pedagogia, denominada "pedagogia da diferença". Esta pedagogia pressupõe que a língua de sinais

deve ser o instrumento de acesso ao conhecimento e informações; que o registro deve contemplar outras formas além do registro escrito em português; que tem o português como segunda língua; que o espaço da cultura surda é o espaço da diferença; que a língua de sinais deve ser usada pelos alunos, funcionários e professores no cotidiano escolar; que a experiência visual seja predominante neste modelo (PERLIN, 2002, p. 66).

FERNANDES (2003), utilizando a expressão *bilingüismo na educação* reflete:

Nossa experiência, na área, aponta várias direções. Vemos, por um lado, caminhos mais lúidos que respeitam o surdo e sua cultura e, portanto, encaram o *bilingüismo na educação* como um todo nunca dissociado de um projeto educacional – que envolve a comunidade de surdos e inclui não só os educadores, mas os familiares quer sejam surdos ou ouvintes, e que se estende ao meio social em que vive este indivíduo (...). Sob este ponto de vista, *bilingüismo na educação* não se confunde, portanto, com *bilingüismo na escola* ou, mais especificamente, com *bilingüismo na sala de aula*. Por outro lado, no entanto, vemos posturas nas quais a criança surda é um sujeito apenas exposto a duas línguas na escola, como se só isso rotulasse um projeto bilíngüe.

Podemos perceber que muitas vezes uma proposta bilíngüe é traduzida na prática pela colocação de um intérprete na sala de aula, como se esse procedimento isolado garantisse a plena aprendizagem dos alunos surdos e o acesso a todos os conteúdos escolares. O mesmo se verifica com a inserção de uma aula semanal de Língua de Sinais para a turma de ouvintes onde a criança surda estuda com o objetivo de “facilitar” a comunicação na sala de aula. Tais práticas são, na verdade, uma forma de justificar o título “bilíngüe” das propostas educacionais para surdos, pois a Língua de Sinais não tem papel constitutivo e é encarada, infelizmente, como mero recurso ou instrumento de comunicação apenas. Sobre esta questão, Sandra é categórica:

18-2 S – “Eu não concordo com isso, não aceito essa proposta porque junto com os ouvintes atrapalha a aprendizagem dos surdos. Se colocar o intérprete fica aquela confusão: vai olhar pra quem? Para o professor ou para o intérprete? Isso dá muita confusão na cabeça dos surdos. Na minha opinião, seria mais importante uma sala de aula onde estivessem somente surdos, que pudessem trabalhar dentro da cultura surda.”

Estas considerações atingem em cheio algumas propostas ditas “bilíngües”: sob este nome permanecem as práticas tradicionais e a concepção de “deficientes” que precisam ser normalizados. As conseqüências disso ainda não foram estudadas em profundidade e talvez seja por isso a existência de pouquíssimos trabalhos registrados dentro da proposta bilíngüe,

principalmente relacionados ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Observamos uma série de iniciativas que carecem, com razão, de constante avaliação.

Apresentamos aqui uma das poucas propostas encontradas que tem como fundamento a teoria histórico-cultural.

HAUTRIVE e colaboradores (1999) apresentam uma proposta bilíngüe na perspectiva histórico-cultural do processo de alfabetização envolvendo professores ouvintes e um instrutor de Língua de Sinais surdo. As atividades textuais emergiram de leituras onde se colocava em análise as significações. Neste sentido, a presença e atuação do instrutor surdo foram fundamentais, ampliando o vocabulário e produzindo os significados necessários à aprendizagem, ou seja, atuando na zona de desenvolvimento proximal, possibilitando que estes conteúdos fossem, posteriormente, desenvolvidos na modalidade escrita da língua portuguesa (como segunda língua) pelos professores ouvintes. Os autores concluíram que "a aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita é favorecida quando trabalhada numa dinâmica comunicativa e interacional do uso desta língua. Os dados mostram condições de utilizar essa segunda língua de forma independente em seu cotidiano".

Percebemos, a partir destes estudos, que existem possibilidades de um processo de aprendizagem da leitura e da escrita pelas pessoas surdas nas mais variadas metodologias e abordagens educacionais, mas nem todas garantem que este processo seja significativo a ponto de constituir sujeitos surdos letrados bilíngües, ou seja, com fluência na Língua de Sinais e na Língua Portuguesa escrita. Além do mais, a grande maioria das propostas de alfabetização das pessoas surdas acabam mais fracassos que sucessos, haja vista o número expressivo de alunos retidos no ensino fundamental, principalmente nas escolas regulares.

3.5 - Sobre estratégias de aprendizagem e estratégias de resistência

Um outro ponto importante para a análise deste trabalho é compreendermos qual o sentido atribuído, nesta pesquisa, às palavras **estratégia** e **resistência**.

A palavra **estratégia** é definida por FERREIRA (1999) da seguinte maneira: 2. *Arte militar de escolher onde, quando e com que travar um combate ou uma batalha*; 3. *Arte de aplicar os meios disponíveis com vistas à consecução de objetivos específicos*; 4. *Arte de explorar condições favoráveis com o fim de alcançar objetivos específicos*. Ou seja, dado um determinado objetivo estabelece-se uma série de procedimentos, ações, atitudes, ardis, manhas, etc., para alcançá-lo. Estas *estratégias* significam, então, tudo o que uma pessoa ou grupo de pessoas estabelece como necessário para obter o resultado que deseja.

Pressupõe, portanto, que existe uma *intencionalidade* consciente, isto é, a pessoa ou grupo de pessoas sabe o que deseja alcançar, tem consciência do fim almejado e do que precisa ser feito para tal.

A partir desta concepção “oficial”, poderíamos pressupor que o uso de estratégias para qualquer fim é sempre consciente, no sentido de que “sempre se sabe o que se quer e o que fazer para obtê-lo”. Foi esta concepção que acompanhou os primeiros momentos do grupo de discussão. Esperava-se que as participantes da pesquisa tivessem conscientemente dado em suas memórias as ações, “manhas” e “jeitinhos” que desenvolveram para aprender no ensino regular. Mas isso não aconteceu. Durante a pesquisa observou-se que algumas estratégias são muito particulares, não estão afloradas em suas memórias e foram desenvolvidas sem que elas se apercebessem ou tivessem consciência de que aquilo que faziam era uma forma peculiar de aprender. Outras, entretanto, foram ensinadas por seus colegas ouvintes ou surdos, compondo o intrincado labirinto da cultura escolar. O mesmo aconteceu com relação à resistência.

A palavra **resistência** possui vários significados que podem ser agrupados em dois blocos: (1) aqueles que denotam um sentido negativo, de oposição, de recusa, de não aceitação radical; e (2) aqueles que, ao contrário, têm sentido positivo, de força, vigor e sobrevivência⁷⁴. Se em (1) o termo remete a toda forma de oposição, à não aceitação de qualquer situação que seja ameaçadora e a mobilização para o confronto de forças, em (2) remete a possibilidade de doar recursos para enfrentar um problema de uma outra forma que não o embate radical, ou seja, significa a criação de práticas de sobrevivência frente à situação ameaçadora. Em (1) encontra-se a rigidez; em (2) a flexibilidade. Observamos, portanto, que existe uma diferença entre resistir a algo em oposição a ele e a criação de práticas e atitudes que garantam sua sobrevivência em relação a esse algo. O caso de um dos participantes desta pesquisa não comparecer à gravação pode ser entendido como exemplo de resistência (1).

Entendemos que estas estratégias de resistência são construídas socialmente na relação dialética com o mundo e com os outros.

Procuramos apresentar neste capítulo aspectos relevantes para compreendermos as múltiplas formas de constituição de sujeito surdo, fundamentando nossa análise na teoria histórico-cultural. A partir dela foi possível situar as moças que participaram deste estudo, como veremos no próximo capítulo, na imbricada rede de relações que nos envolvem a

⁷⁴ Este sentido é semelhante ao conceito de **resiliência**, trazido por Vanistendael (1995, p. 6) segundo o qual “la resiliencia es la capacidad del individuo para hacer las cosas bien pese a circunstancias adversas. Esto implica una capacidad de resistencia y una facultad de construcción positiva. La resiliencia crece en un marco interactivo entre el niño y su entorno”.

todos. Concebendo esta rede de relações sob múltiplos aspectos, não poderíamos deixar de considerar as formas como as próprias pessoas surdas narram-se a si mesmas e como lidam com o objeto escrita e leitura de uma segunda língua nas situações impostas pelo ensino regular.

CONSTITUINDO-SE SUJEITO ROMPENDO AS BARREIRAS DA "DEFICIÊNCIA"

Reencontrar o mundo dos surdos era um dívidio.
Não mais fazer esforços. Não mais o cansaço de se
expressar oralmente. Reencontrar as mãos,
a espontaneidade, as signas que voam,
que falam sem esforço, sem obstáculos.
O corpo que se mexe, os olhos que falam.
As frustrações desaparecem de uma só vez.
Comunicação aveludada.
Emanuelle Laborit



Fonte: arquivo da pesquisadora

4.1 – Na escola de ouvintes

A questão escolar para as pessoas surdas, como para quaisquer pessoas, está vinculada ao **acesso** e à **permanência**, princípios básicos do programa "Educação para todos" da ONU⁷⁵ desde 1990 e que prevê a equidade⁷⁶ educacional, ou seja, a igualdade de

⁷⁵ "Conferência Mundial sobre Educação para Todos", Jomtien, Tailândia em 1990, convocada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e pelo Banco Mundial.

oportunidades educacionais para todas as pessoas. Estes princípios orientaram as alterações nas políticas públicas para a educação em países do Terceiro Mundo, dentre eles o Brasil, recaindo sobremaneira nas que incidiam sobre os denominados alunos "portadores de deficiências", além da elaboração dos PCNs, com a introdução dos estudos sobre as "diversidades culturais" nas discussões dos Temas Transversais. Faz-se necessário, porém, uma reflexão sobre estes aspectos. GADOTTI (1992, p.21) explica que

"Igual para todos" não significa uniformidade monocultural. "Educação para todos" significa acesso de todos à educação, independentemente da posição social ou econômica; acesso a um conjunto de conhecimentos e habilidades básicas que permitam a cada um desenvolver-se plenamente, levando em conta o que é próprio de cada cultura.

O **acesso**, portanto, diz respeito não somente à matrícula na escola, mas principalmente igualdade quanto ao acesso ao conhecimento, ao saber, a informações nos mais amplos aspectos e que vai muito além do convívio entre diferentes culturas na escola e da conseqüente recomendação de *respeito* e *tolerância* a elas.

No caso das pessoas surdas que estudamos aqui a questão do acesso está intimamente ligada à concepção que os ouvintes tiveram/têm sobre estas pessoas e destas sobre si mesmas. Observamos no 2º. capítulo as diferentes concepções que estiveram/estão presentes na história das surdas. Para os ouvintes – e para muitos surdos e seus pais –, quando a criança surda ia para a escola de ouvintes significava que ela possuía as condições necessárias para estar entre crianças "normais" e que, no rol das pessoas surdas concebidas como "deficientes auditivos", significava que ela era mais inteligente que suas companheiras surdas. E era mais inteligente porque falava, oralizava, fazia leitura labial e conseguia manter uma conversa com uma pessoa ouvinte⁷⁶. Conseqüentemente, se a criança falasse, estaria apta a aprender a ler, a escrever e, num futuro que dependeria dos esforços dela própria, integrar-se na sociedade de ouvintes. A relação escola especial/das/especial- "deficiência" e escola regular- "normalidade" permeou grande parte da vida escolar destas pessoas⁷⁸. A

⁷⁶ A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, elaborada na Conferência anteriormente citada, traz em seu Artigo 3º.: "Universalizar o acesso à educação e promover a equidade, no sentido de universalizar a igualdade de oportunidades educacionais para todas as pessoas, promovendo a justiça social". "Equidade" tem aqui, o sentido de reconhecimento da igualdade de direitos e oportunidades de cada um.

⁷⁷ Não se nega aqui a existência de um processo de constituição mútua entre surdos e ouvintes nestas condições, porém, lembramos que o caráter destas conversas geralmente é superficial e localizado nos aspectos cotidianos da vida: cumprimentos, assuntos corriqueiros etc... "Nada que acrescentasse à vida!", como diz Luciani no grupo de discussão.

⁷⁸ Há que se considerar aqui a relação existente entre a classe social destas crianças. Até a início da década de 90, a grande maioria das crianças surdas matriculadas em escolas regulares em salas de ouvintes estava no ensino privado cujas características do alunado, como se sabe, são bastante diferentes das escolas públicas. Nas escolas públicas de ouvintes, a maioria das crianças surdas freqüentava as classes especiais, num processo interminável

matrícula compulsória de 1988 em Santa Catarina e a Política Nacional de Integração de 1994 vêm modificar este quadro, colocando todas as crianças “deficientes auditivas”, na escola regular a qual tinham direito por Lei, quer soubessem falar ou não.

Quanto à **permanência**, conseguir manter-se em uma escola prioritariamente oralizada era considerado um ganho inestimável para muitas crianças surdas e seus pais, que para garantir essa “normalidade” mobilizavam todos os recursos disponíveis – institucionais e familiares. Para os ouvintes significava um investimento no sentido da normalização⁷⁹ – entendida aqui como a tomada de medidas e atitudes que “camuflam” sua diferença, negando-a, tratando esta criança como se ela tivesse, de fato, as mesmas características das demais. Com relação às pessoas surdas a normalização segue em direção aos requisitos necessários para o bom desempenho na escola de ouvintes: boa oralização, e leitura labial desenvolvida, principalmente. Para as crianças surdas, isso significa dupla jornada: na escola regular e na “especial”⁸⁰, horas de terapia e treino para ouvir e falar melhor, saber falar para escrever bem, principalmente.

A condição de permanência, ontem como hoje, para a maioria dos surdos das escolas regulares, ainda é a proficiência na fala oral. Ainda hoje, após 15 anos da implantação desta política no Estado de Santa Catarina, encontramos esta concepção muito presente no imaginário escolar e muitas vezes as crianças surdas, após sucessivas tentativas e fracassos constantes – posto que “não falam” – são classificadas no rol daquelas crianças que “não dão para os estudos”. Neste grupo, de maioria negra, índia e majoritariamente pobre, salvo exceções, são encontradas também as crianças cegas, downs, epiléticas, paralisadas cerebrais, as que “falam errado”, as “retardadas” das classes populares.

Para as moças desta pesquisa, a escola regular caracterizou-se como um ambiente hostil, cuja marca mais evidente foi o sentimento de inadequação pessoal a esta escola. Para elas, a escola regular mostrou-se como um *lugar de grande dificuldade para aprender* e de um *total desconhecimento do que é ser surdo*, acrescidos de um nível de exigência que se tornava mais complexo a cada ano escolar: *oralização cada vez mais aperfeiçoada como condição para escrever; sentar-se na primeira carteira* (independentemente da ditura); fazer

de alfabetização que as prepararia(?) para um futuro – que não chegava nunca – nas classes de ouvintes e, conseqüentemente, na sociedade.

⁷⁹ Nos textos oficiais relativos ao processo de Integração/Inclusão, normalização aparece no sentido de dispor as mesmas condições de vida a todas as crianças, propondo que sua escolarização se realize em ambientes o menos segregador e estigmatizante possível. A prática social tem mostrado, entretanto, que mesmo neste ambiente a segregação e a exclusão acontecem.

⁸⁰ As Instituições “especiais” e serviços especiais, como salas de apoio, salas de recursos, fonoaudiólogas, por exemplo, eram/são responsáveis pelo “atendimento paralelo extra-classe” que as crianças surdas “obrigatoriamente necessitam” para acompanhar o ensino regular na sala de crianças ouvintes. A não observância deste “atendimento” é encarada como a causa principal, quando não a única, do fracasso escolar destes alunos.

leitura labial; ler em voz alta ter acompanhamento paralelo extra-das-se constante. Estes fatores incidiam sobre as práticas dos professores, ocasionando uma série de contratempos, como falar de costas dificultando a leitura labial⁸¹, falar e/ou escrever rápido demais. Era, enfim, um ensino próprio para ouvintes. Neste contexto, não são raras as referências ao desrespeito e preconceito de professores e colegas quanto às suas maneiras de falar, atribuindo-lhes o rótulo de “mudas”, “surdas-mudas” ou “deficientes” e que se estendem ao desrespeito ao ritmo e característica de aprendizagem das pessoas surdas, fundamentalmente visual. Embora admitindo que esta escola era própria para ouvintes, isto é, não lhes pertencia e não as faziam se sentir parte dela, a constatação que ficou é de que a oralização e o treino em leitura labial a que eram submetidas, às vezes de maneira exaustiva, foram insuficientes para suprir suas necessidades nesta escola. Portanto, o fracasso foi atribuído a elas, neste primeiro momento, e assumiram isso de várias formas.



Fonte: Revista Nova Escola

As consequências são bem claras: lentidão e atraso na aprendizagem, perda de conteúdo, preguiça, solidão, silêncio, dependência do ouvinte, sofrimento, reprovação, abandono da escola, fracasso, trauma.

Podemos observar estas evidências nos discursos⁸² a seguir:

Carolina⁸³

129-1 C – “A prof. não me respeitava, não tinha respeito por mim por eu ser surda, as próprias trabalhos e atividades que eu fazia. Os professores sempre falavam de costas, às vezes eu não entendia. Quando tinha prova ou trabalho, eu lembro que isso acontecia.”

⁸¹ Lembramos que as moças foram oralizadas e utilizam correntemente a leitura labial na sua relação com ouvintes com os quais não se relacionam em Língua de Sinais.

⁸² As duas fases do grupo de discussão serão referidas acrescentando-se 1 para a primeira fase e 2 para a segunda fase, na sequência dos turnos correspondentes.

⁸³ As iniciais referem-se às participantes da pesquisa: S – Sandra, L – Luciani, C – Carolina, I – Idavania (pesquisadora). Levando em consideração as circunstâncias de tradução, as “falas” das moças estarão marcadas entre aspas, devido ao fato de haver o que podemos chamar de **aportuguesamento** delas. Mesmo as moças tendo analisado a tradução, entendemos que esta não reflete, na sua totalidade, o real sentido dos enunciados. Como explicamos anteriormente, uma forma de solucionar esta questão seria a transcrição conjunta – surdo e intérprete – do material.

264-1 C – “Eu acho que os surdos estudarem junto com ouvintes é complicado, a aprendizagem é lenta. Se ele vai fazer uma questão, acaba sendo zombado pela sua fala diferente. (...)”

Ludiani

72-1 L – “Atualmente, não tenho muito interesse em voltar a estudar, estou meio traumatizada, é meio complicado. Mas se tivesse uma sala somente com surdos, aí sim, eu gostaria de voltar a estudar.”

95-1 L – “Eu fui estudando, antes já foi explicando, às vezes o prof. ia falando muito rápido, escrevia muito rápido no quadro, eu perdia tempo. Às vezes eu vinha pra prova e acabava me dando mal na prova e reprovava de ano. Às vezes, ia passear, conversava com os amigos e não tinha interesse na escola.”

231-1 L – “Quando eu estudava com os ouvintes eu era a única surda. Sentava, ficava olhando o quadro todo escrito e dizia: Nossa! Que difícil isso! Eu não consigo fazer nada! Aí eu via que demorava muito para eu conseguir entender e aprender. Eu sempre tinha uma pessoa ouvinte sentada do meu lado e eu falava: Olha, está muito difícil o português. Avisa o prof. que ele precisa explicar pra eu poder entender melhor, pra eu compreender melhor. Às vezes o prof. explicava, mas era complicado. Daí eu pedia para a pessoa que estava do meu lado que escrevesse, pra eu poder entender mais facilmente. Mas às vezes a explicação era complicada. Eu fazia a leitura (labial), mas demorava para conseguir compreender bem o que estava sendo falado. Na LS fica mais fácil, fica mais simples, mas português é muito complicado, é tão pesado pra poder compreender.”

Sandra

50-2 S – “Na sala de aula com os ouvintes, eu sempre ficava sentada num canto da sala de aula e vendo tudo. Ficava lá observando o professor escrever no quadro, percebendo o movimento dos alunos na sala de aula e eu sempre muito fechada, muito sozinha no meu canto.”

A construção de mecanismos e estratégias de sobrevivência neste espaço, bem como as de total recusa a esta escola, ocorreu com a colaboração dos ouvintes com os quais interagiam. Ambas, surdos e ouvintes, protagonizaram a elaboração de formas defensivas de relacionamento como também de alternativas mais produtivas de ensino e aprendizagem. Se para estas moças, manter-se nesta escola exigia um árduo trabalho pessoal com resultados

nem sempre satisfatórios, é preciso refletir também sobre o impacto de sua presença na sala de aula de ouvintes.

As poucas pesquisas que investigaram o processo de inserção de crianças “deficientes auditivas” nas escolas regulares de Santa Catarina centraram-se na opinião de suas professoras (BASSO, 2000). Mesmo pontuando os diversos problemas decorrentes desta inserção compulsória – como a falta de formação, de preparo das educadoras e de acompanhamento paralelo extra-classe para os alunos – observamos uma visão idealista que não incide sobre os processos de “normalização”, que ideologicamente estão por trás das políticas educacionais atuais. Para a maioria das professoras entrevistadas esta inserção é “natural” e apenas temporariamente problemática. Como tal, os problemas serão naturalmente equacionados e superados, desde que haja uma formação adequada e que sejam derrubadas as barreiras de comunicação, principal entrave neste processo. Para as professoras, a visão de uma sociedade harmônica e de uma comunidade escolar aberta às diferenças permanece como pano de fundo, devendo o poder público, portanto, efetivar os “atendimentos extra-classe” e a formação das professoras para solucionar a questão. Os preconceitos e estereótipos vão se diluindo gradativamente através do convívio e tendem a desaparecer. Na prática, porém, seus discursos demonstram as contradições deste processo. Podemos observar exemplos desta contradição nos seguintes depoimentos⁸⁴ (BASSO, 2000):

*Professora Márcia*⁸⁵

Eles precisam realmente de 2-3 anos no pré, dois anos na 1ª. Série, porque realmente é muito difícil para eles conseguirem, porque é muito auditivo a 1ª. Série é muito o som das letras que eles vão escrever. A oralidade é muito maior na 1ª. Série e aí eles não escutam... Então eles têm que estar a mil na parte visual para daí conseguir superar a parte auditiva. Porque eu não peguei o LF na 1ª. Série, mas eu acho que para a 2ª. Série, por ele ter ficado tanto tempo na 1ª. Série, ele tinha que estar sem cometer erro na escrita agora, pelo menos.

Uma outra professora se manifesta desta forma:

Professora Neide

⁸⁴ As “falas” de professores fazem parte do *corpus* da pesquisa realizada por mim em 2000 e de anotações de conversas com professores nos últimos anos.

⁸⁵ Os nomes verdadeiros das professoras foram substituídos por nomes fictícios, considerando a necessidade de preservar seu anonimato.

Eu acho que tem que ser assim, mas daí vem esse detalhe: para a criança estar daí tem que estar muito bem estruturada com a parte específica dela.

Um professor explicita sua relação com um aluno surdo da 7ª. Série:

Professor Pedro

Antes eu fingia que ele não existia na sala. Mas ele era tão chato que acabou se impondo. Tudo ele vinha me perguntar, me mostrava e 'grunhia' e eu dizia: Tá, tá! Porque eu não sabia o que ele queria.⁸⁶

Observamos que estes três depoimentos vão ao encontro do que as moças surdas enfatizaram quanto ao ritmo, ao desrespeito, à indiferença na sala de aula, à não comunicação e o mais gritante: a exigência de uma preparação anterior que inclui a oralização e a "parte visual" (reduzida à leitura labial) e a convicção de que estes alunos não aprenderão sem preencherem estes requisitos "específicos". Da mesma forma, demonstram a falta de preparo e formação (que existe de fato) e as entaves na comunicação. O que decorre disso é a construção mútua do sentimento de incapacidade para aprender e para ensinar, a inadequação em lidar com esse outro, sentimento esse que constituem – alunos e professores – sujeitos 'deficientes' e que enfatiza a necessidade de uma outra escola.

Para as pessoas surdas entrevistadas e para muitos professores do ensino regular as condições de **acesso** e **permanência** de alunos surdos na escola não se encontram na sala de aula de ouvintes. A necessidade de uma "escola própria para nós", na visão dos surdos e "própria para eles", na visão dos professores parece explícita.

Existe, então, uma série de práticas criadas no contexto escolar cujas análises subsidiam as reflexões sobre o fracasso na aprendizagem das crianças surdas. As moças pontuaram alguns aspectos que são fundamentais nesta relação escola regular/fracasso escolar e que foram explicitados anteriormente. Nos deteremos em três destes aspectos por entendermos que eles revelam níveis de criticidade e elaboração cognitiva, ao contrário do que diz o senso comum sobre a concreticidade do pensamento das pessoas surdas.

Um dos aspectos refere-se à *competência lingüística*: o ensino nas salas de aula de ouvintes pressupõe uma certa competência na língua oral, ou seja, é baseado na Língua Portuguesa – e não poderia ser de outra forma em uma escola de ouvintes brasileiros. Por

⁸⁶ O termo "grunhir" utilizado pelo professor é apenas um exemplo dos muitos termos estereotipados presentes nos discursos de muitos professores ouvintes que desconhecem, por falta de informação ou por preconceito, as capacidades lingüísticas e cognitivas dos surdos. Isto revela o muito que ainda há a ser construído para que se desmistifique a caracterização dos surdos como pessoas "deficientes", incapazes e inferiores. Neste sentido, este

sua vez, o ensino da escrita tem como pressuposto básico sua dependência da fala oral, como vimos há pouco no depoimento da Professora Márcia. O ensino da Língua Portuguesa passa necessariamente pela fala oral também para as pessoas surdas, razão pela qual desde pequenas elas são encaminhadas para terapias fonoarticulatórias e treinos de leitura labial. Paralelamente a isso, o senso comum acredita que a pessoa que não fala 'ordmente' ou fala mal, com erros ou distorções, tem poucas chances de escrever corretamente⁸⁷. Isto cabe também à leitura, entendida como a sonorização das palavras escritas, ou seja, a produção vocal de um texto que completa uma relação linear: fala-escrita-fala. LEFFA (1999) analisa este aspecto da seguinte forma:

A capacidade de reconhecer as letras e as palavras é considerada essencial, enfatizando-se assim o procedimento de baixo nível. Ler é essencialmente decodificar, palavra que na teoria da leitura significa passar do código escrito para o código oral. Uma vez feita essa decodificação, chega-se supostamente sem problemas ao conteúdo. Embora descartada pela maioria dos pesquisadores como um estágio intermediário e necessário para a compreensão, a decodificação (ou recodificação) ainda é vista por muitos como um aspecto fundamental da leitura, pelo menos na fase inicial da consciência fonológica.

Para as moças desta pesquisa, este é um dos obstáculos mais difíceis a serem superados na escola de ouvintes, tendo ou não sido oralizadas. Constatam que os anos de terapias e treinos não foram suficientes para subsidiá-las e desenvolver esta "consciência fonológica" necessária à leitura nesta escola, tornando-se, por isso, um conhecimento inútil, que não lhes franqueia o **acesso** ao conhecimento, às informações, nem tampouco garantem sua **permanência** nela. Esta constatação se manifesta em revolta e indignação e conduz a formas de resistência mais radicais: falta às aulas (fuga), recusa a aprender, abandono da escola. Por outro lado, conduz também à busca de alternativas de sobrevivência, na maioria das vezes com a conivência dos próprios ouvintes e traz conseqüências que, longe de promover a aprendizagem, reforçam um ciclo de dependência em relação aos ouvintes, como a cópia, a cola, o fazer por elas. As interações construídas nestas circunstâncias trazem mais malefícios que benefícios para estas pessoas.

Neste contexto onde predomina a Língua Portuguesa e a oralização, qualquer outra forma de manifestação lingüística é tida como desvio, erro ou, no máximo, como forma de comunicação de pessoas incapazes para falar ordmente. As moças surdas romperam com este estereótipo ao não se assumirem mais como pessoas incapazes de falar, mas como

trabalho de conscientização e transformação de perspectivas requer, também, a participação dos Movimentos Surdos nas políticas de formação de professores.

⁸⁷ LACERDA (1996, p. 63-98) traz um estudo interessante sobre a relação oralidade-escrita. Baseado nos estudos de Vigotsky, ela aponta que muitas vezes a oralidade se constitui um obstáculo à alfabetização, sendo necessário afastar-se dela para que a aquisição da escrita se efetive.

falantes de uma outra língua – a Língua de Sinais – cuja forma de expressão é diferente da Língua Portuguesa. Portanto, para elas, estão na escola errada.

Esta questão está ligada a outro aspecto analisado aqui: o *processo identitário*, ou seja, a identificação destas pessoas como pessoas surdas e a completa ignorância deste fato fundamental por parte dos educadores ouvintes. As palavras de Carolina e Luciani são claras:

Carolina

88-1 C – “Não! Porque é muito difícil. Fazer leitura e redação é muito difícil, existem muitos erros e acabei ficando, querendo deixar de lado, porque eu sou surda, o surdo tem experiência visual e pro ouvinte é bem mais fácil aprender português. O ouvinte, tudo bem, aprende rapidinho. O surdo não, o surdo é diferente, a experiência dele é visual. As palavras, parece que falta o conceito das palavras. No português é som e para o surdo é experiência visual.”

108-1 C – “Às vezes explicava, mas o professor não conhecia a vida do surdo, o quê que é ser surdo. Eu falava: ‘Eu não entendi isso aqui em português, não consigo compreender o quê que é isso!’ Eu chorava às vezes, me sentia mal, ficava com raiva porque eu não entendia o português. Isso é que era o mais difícil, essa era minha redação. Agora não, com a LS, que eu já sei, então já fica mais tranquilo. Às vezes eu ia falar alguma coisa, falava errado e as pessoas zombavam de mim e eu ficava quieta. As pessoas queriam que eu falasse certo e minha família também. Agora eu falo errado, mas, eu não me preocupo com isso, já mudei minha forma de pensar. O J, meu tio, já sabe, já compreende que é a cultura do surdo, agora me sinto muito mais feliz.”

Luciani

304-1 L – “Eu estudava numa escola, em uma sala com muitos ouvintes e era complicado. Acho que precisa uma sala só de surdos, para que eles possam estar estudando juntos, interagindo, se apropriando da nossa cultura, com teatro, com trabalho. Os ouvintes, não, eles ficam de fora. Precisamos de uma sala própria, com ensino para surdos.”

Assumir-se como pessoa surda traz implicações que refletem em todos os aspectos da vida destas pessoas. Assumir uma cultura que é diferente daquela da maioria das pessoas, que se manifesta através de uma língua visual-espacial e que se funda nas experiências visuais, requer um nível de elaboração que ultrapassa a comparação entre

pessoas e sua classificação conforme um padrão de normalidade tacitamente aceito como verdadeiro.

Ser surda e (a)firmar-se como tal no contexto escolar denota uma compreensão do que significa estar na escola e ser escolarizado através de uma concepção que não considera este fato. Ao não se reconhecer *no outro*, ou seja, não percorrendo o caminho normizador, e elaborar a possibilidade de ser educada de uma forma diferente, mais apropriada e que vá ao encontro de suas características, elas rompem com o ciclo de deficietização a que esteve submetida em toda a sua vida. O problema não estava mais nela, mas na escola, no professor, no sistema, que a viam como “pessoa deficiente”. Sandra passou por processos semelhantes e também rompeu com o estereótipo da “deficiência”, mas o depoimento de Carolina traz outras considerações. Ao assumir-se surda, reconhece o *outro* e a si mesma como diferentes, estabelece uma relação de equiparação de valores, não se vê mais como uma “ouvinte deficiente que fala errado”. Como a única opção que o poder público lhe oferece é a escola de ouvintes, redama, reivindica por sua identidade surda que não vê respeitada na escola. Já não silencia, pois não é inferior nem sente vergonha de sua “fala errada” e quer uma escola onde aprenda, onde possa acessar os conhecimentos, receber informações, compreender os conteúdos “crescer e se desenvolver”, como diz. Muitas questões se colocam a partir desta perspectiva: Que mediações tornaram possível esta ruptura? Uma resposta possível a esta indagação se encontra nas relações estabelecidas a partir do encontro com outras pessoas surdas, com a língua de sinais e com a experiência visual, como demonstra PERLIN (1998b):

A partir de novas experiências compartilhadas dentro da comunidade surda, os surdos começam a narrar-se diferentemente. Ficam atentos para outras possibilidades e começam, através de outras interpelações, a ser representados por outros discursos que vêem os surdos como capazes e como sujeitos culturais. As múltiplas identidades, que surgem com os diferentes discursos presentes no grupo, começam a ser questionadas e rearticuladas neste ambiente. A diversidade de posições e de representações permite o estabelecer transitório de novas identidades surdas, fundamentadas nas diferenças.

O outro aspecto traz à tona a problemática das escolas de ouvintes que recebem compulsoriamente as crianças surdas: o *acesso ao conhecimento*. Mais uma vez, é Carolina quem aponta este fato:

16-1 C – “Com os ouvintes, quando eu estudei no CEJA⁸⁸, a professora, ela falou e disse: - Não, ela poderia estudar no IEE⁸⁹, ela é muito inteligente. Porém eu fui pra lá e eu ia pra escola, o professor virava de costas e eu não conseguia fazer leitura labial e aí eu falava pra eles, não conseguia estudar e minha família ficava preocupada.”

303-1 C – “Para a educação de surdos, numa escola, é preciso que ele seja ensinado para que consiga aprender. Se a educação dos surdos não proporcionar um apoio adequado a eles, acabam ficando com preguiça⁹⁰, acabam deixando a escola de lado. Ele precisa ter acesso à educação para que ele possa aprender e se desenvolver.”

Esta fala de Carolina incide diretamente sobre um dos nós das propostas educacionais para as pessoas surdas: a questão do ensino e da prática pedagógica. Esta questão está intimamente ligada ao acesso ao conhecimento e às condições de permanência dos alunos – quaisquer alunos – nas escolas e tem sido equivocadamente reduzida às questões metodológicas ou às questões linguísticas. Ao afirmar que seu professor “não conhece a vida do surdo, não sabe o que é ser surdo” (turno 108-1), ela explicita uma grande realidade: não conhecendo o aluno, sua cultura, sua língua, sua forma específica de aprendizagem, elaboram-se metodologias e técnicas de ensino num vazio e este fato tem sido responsável por inúmeras tentativas educativas infrutíferas. Não há, portanto, como ensinar nesta situação.

FREIRE (2000, p. 46) diz que “ensinar exige o reconhecimento e assunção da identidade cultural”. E complementa:

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estrita e pragmática visão do processo.

⁸⁸ CEJA – Centro de educação de Jovens e Adultos - Florianópolis.

⁸⁹ IEE – Instituto Estadual de Educação – Florianópolis.

⁹⁰ Houve controvérsia quanto ao real sentido dado ao sinal que foi traduzido como “ficar com preguiça”. Alguns surdos entenderam desta forma, outros mais como “insatisfação” e outros, ainda, com o sentido de “desinteresse”. Consideramos que todas estas possibilidades são possíveis, o que não prejudica o explicitado por Carolina.

Quando ela diz que “é preciso que ele seja ensinado para que consiga aprender”, está denunciando o fracasso da educação de surdos no país (e no mundo também) que, não estando verdadeiramente aberta ao ensino das ‘diferentes’, posto que não os (re)conhece, não sabe o que fazer com eles⁹¹. Assim, a solução para a dificuldade real do ensino da leitura e da escrita das pessoas surdas passa, necessariamente, pela constatação de que “não se sabe, até hoje, como realmente os surdos aprendem a ler” LEBEDEFF & REVILLEAU (2002). Uma professora anteriormente entrevistada (BASSO, 2000) explicita como isso tem ocorrido nas escolas:

Professora Carla

Não tive formação na Universidade, o que eu aprendi foi nos cursos da Prefeitura, mas não é só isso, é bem pouco e a gente se sente sozinha e o que vai fazer? Faz de cabala mesmo, uma hora acerta, uma hora erra e assim a gente vai levando.

Mais do que uma denúncia sobre a ineficiência da operacionalização das propostas feitas para os surdos, tanto no ensino especial quanto no regular, a fala de Carolina traz também a *marca da possibilidade*. Entendemos esta possibilidade traduzindo o que ela chama de “apoio adequado” para “educação adequada”, apropriada às características das pessoas surdas. Na educação centrada na organização das escolas de ouvintes, o apoio adequado implica a utilização de serviços paralelos fora do ambiente escolar, sob a responsabilidade da família, fonoaudiólogos, terapeutas etc. A educação adequada que as pessoas surdas propõem e Carolina explicita percorre um caminho oposto e coloca na escola, na sala de aula e no professor a responsabilidade deste ensino. Mas qual escola? Qual sala de aula? Qual professor? As moças foram unânimes e fizeram eco a inúmeros outros surdos espalhados pelo mundo: uma escola de surdos (não *para* surdos), uma sala de aula de surdos, com professores surdos ou ouvintes bilíngües.

Ludani

76-2 L – “[...] Uma sala onde os surdos possam estudar juntos é melhor, mesmo que seja numa escola onde eles possam interagir com os ouvintes em alguns momentos. Na minha opinião é isso. Se a associação tem profissionais, eles podem estar na escola com os surdos ensinando. Se o ouvinte sabe a LS, ele também pode apoiar os surdos.”

⁹¹ Estas reflexões não se restringem ao caso das pessoas surdas, pois a problemática do ensino e aprendizagem, principalmente da leitura e da escrita e em relação às classes populares, é gritante para todas as crianças, especialmente nos países do Terceiro Mundo.

A escola de surdos se encontra no ideário atual dos Movimentos Surdos nacionais e reflete a concretização de um lugar de ensinar e aprender e de acesso ao conhecimento; onde, conseqüentemente, o prazer de aprender entre pares num processo mediado pelo professor poderá vir a recuperar a auto-estima e a autoconfiança, o interesse, a dignidade e o lugar social ao qual têm direito como cidadãos. Esta escola não poderá ser uma escola como a que conhecemos, tendo como única diferença o fato de o "som" não estar presente. Não é uma versão silenciosa da escola que está aí, mas uma escola onde afeto e intelecto possam constituir, de fato, sujeitos autônomos, criativos e participantes ativos das práticas sociais (ROS, 2003).

Construir esta escola significa pensar e dialogar constantemente com as militâncias dos Movimentos Surdos, planejando ações concretas conjuntas, mesmo que provisórias, posto que toda construção é histórica e ininterrupta. E como processo histórico que é, isto não acontecerá sem conflitos, contradições, avanço e retrocesso. Luciani complementa:

322-1 L – "Em POA eles já têm escolas, já estão mais avançados. Aqui ainda precisa um esforço maior para que nós consigamos nos desenvolver mais rápido. Falta um pouco mais de movimentação dos surdos."

324-1 L- "(...) falta um pouco mais de esforço e compromisso dos surdos para que possamos nos unir. E também chamar os professores, para que eles, os interpretes e os surdos possam lutar em conjunto para que as coisas possam se desenvolver."

4.1.1 – Na sala de aula de ouvintes

Conforme LAPLANE (2000, p. 8) "a imagem que temos da sala de aula é a de um espaço onde se ensina e se aprende, onde se trocam idéias, se trabalha, se realizam atividades, se conversa, se lê, se escreve, se debate". Esta é uma imagem idealizada que corresponde parcialmente à realidade que observamos nas escolas. Pressupõe um espaço muitas vezes neutro em relação ao contexto social mais amplo, desvinculado da vida concreta das pessoas. Esta visão reflete a concepção de uma escola homogênea, sem problemas ou contradições. Em sua concretidade, porém, a escola está muito distante deste padrão idealizado e "se reconhece incapaz de lidar com a diversidade e a heterogeneidade próprias de uma instituição que não pode deixar de refletir as diferenças sociais, culturais, de gênero, raça, religião, etc." (LAPLANE, 2000, p.9).

Os estudos sobre o fracasso escolar e o papel da escola na sociedade têm demonstrado que a escola é um lugar onde as diferenças e desigualdades sociais e culturais

se explicitam. Em um determinado momento histórico essas diferenças e desigualdades eram atribuídas exclusivamente ao indivíduo – traduzidas em habilidades e capacidades individuais, ambientes familiar, QI etc. e entendidas como “naturais” – e a eficácia do ensino dependia dele (LAPLANE, 2000). Conceber estas diferenças e desigualdades como sociais e historicamente construídas trouxe a necessidade de rever a forma de tratamento dado ao fracasso escolar e ao processo de ensino e aprendizagem. Assim, desloca-se o centro da questão educacional para as *interações* entre as pessoas, entendidas como produtos e produtoras do social. Estas interações, portanto, ocorrem no espaço da sala de aula – o lugar onde a escolaridade se realiza, onde as atividades de ensino e aprendizagem se desenvolvem, onde a relação pedagógica se dinamiza. Como relação social que é, esta relação pedagógica não é homogênea, mas reflete na sala de aula as próprias contradições e antagonismos que caracterizam a sociedade capitalista.

Estas discussões, entretanto, alcançaram os programas de ensino de pessoas surdas apenas muito timidamente. Elas, como as cegas, as autistas, as downs etc., ainda têm no biológico o fator determinante de todo seu processo educacional, centrado no indivíduo, portanto. Romper com esta visão biologicista em direção a uma dimensão cultural e social tem sido, historicamente, objetivo das lutas dos Movimentos Surdos, como de cegos, downs, por exemplo. Tem sido também o objetivo de educadores e pesquisadores de diversas áreas sobre a questão educacional destas pessoas, mas isso ainda não é consenso. Estes estudos, porém, têm alcançado pouco a escola regular, ficando ainda muito restrito às escolas especiais e centros de formação e pesquisa, como as universidades, por exemplo.

Inseridas nas escolas regulares, as pessoas surdas devem aprender a ler, escrever, fazer contas, debater etc., como as demais crianças. São esperados delas os mesmos resultados que para todos os outros, sem considerar que elas aprendem de forma diferente, ou seja, sua aprendizagem é preponderantemente visual. Conseqüentemente, “nos estudos comparativos os desempenhos das surdas são invariavelmente inferiores aos dos ouvintes” (LEBEDEFF, 2002). Veremos, em seguida, como as moças têm lidado com a leitura e a escrita na sala de aula de ouvintes.

4.1.1.1 – Lendo e escrevendo na sala de aula de ouvintes



Fonte: Revista Nova Escola

Para compreendermos o processo de apropriação da leitura e da escrita das pessoas surdas, é necessário ter claro qual a concepção de escrita e leitura que têm estas pessoas, bem como qual seu significado em suas vidas.

Em termos gerais, a **escrita** pode ser definida como a representação gráfica de palavras ou idéias. O ato de escrever, portanto, significa representar, exprimir ou expor as palavras ou idéias por meio de sinais gráficos convencionais em cada cultura; a escrita, como prática social, é um produto cultural⁹². Por conseguinte, aprender a escrever significa desenvolver a capacidade de exprimir idéias e palavras por meio de sinais gráficos, num processo que, na maioria das sociedades de nossa época, se sistematiza na escola.

Tomando isto como referência, entendemos que a pessoa que escreve deve *ter sobre o que escrever*, ou seja, existe algo que pode ser expresso ou compartilhado entre várias pessoas através da escrita. Este *algo* sobre o qual se escreve representa os muitos significados socialmente partilhados, bem como as idéias pessoais marcadas também pelo social. Isso significa que, entendendo a convencionalidade da escrita como uma construção social, ela procede de uma outra forma de representação/significação que a antecede: a fala. Nos grupos de pessoas que ouvem, esta fala é expressa através do som produzido pelos órgãos fono-articulatórios, cuja aquisição está ligada à exposição aos padrões sonoros das línguas faladas, razão pela qual esta fala é entendida como uma modalidade oral-auditiva. Nos grupos de pessoas surdas, esta fala é expressa por meio de movimentos manuais e expressões não-manuais (faciais e corporais), cuja aquisição está ligada à exposição aos padrões visuais das línguas sinalizadas razão pela qual esta fala é entendida como uma modalidade visual-espacial.

Durante o processo de aquisição da escrita existe um momento inicial que pode ser traduzido na representação da manifestação – sonora para as línguas faladas; visual para as

línguas sindizadas – ou seja, da forma como a língua se expressa. Temos, então, na Língua Portuguesa várias possibilidades para representar os fonemas da língua, como o fonema /s/: s, c, ç, x, ss, z, sc, sç, por exemplo. No processo da escrita em LIBRAS, conhecido como *SignWriting*, acontece algo semelhante. QUADROS⁹³ esclarece que “o sistema escrito de sinais expressa as configurações de mãos, os movimentos, as direções, a orientação da palma das mãos, as expressões faciais associadas aos sinais”, elementos que constituem o sistema fonológico das Línguas de Sinais. STUMPF (2002, p. 64) pesquisa a escrita de sinais e esclarece como acontece o processo de convencionalização:

(...) quando cada aluno escreve um símbolo diferente para o mesmo sinal, então, vamos tentando um consenso até o sinal escrito ficar bem claro para todos. O que um escreve os outros precisam entender, poder ler. (...) Um sinal escrito, depois que for bem conhecido, pode ter sua grafia simplificada e continuar igualmente compreensível. Com o tempo, a tendência é a escrita do *SignWriting* ficar mais rápida, mais simplificada, esquemática.

A questão que se coloca para a aprendizagem/apropriação da escrita da Língua Portuguesa pelas crianças surdas é sobre a concepção predominante de que é necessário um certo domínio da língua oral, uma vez que se acredita – e muitos métodos de alfabetização afirmam isso – que a escrita é somente a representação da fala oral, um código de segunda ordem e, como tal, externo ao sujeito. Dá muitas professoras alfabetizadoras insistirem na exigência da oralidade para que a criança possa escrever: uma é condição para a outra. Lembramos o depoimento da professora Márcia (BASSO, 2000) sobre esta característica da alfabetização:

Até na turma dele eu trabalhava mais ainda o som das letras, prá ele sentir mais. Com essa 1ª série, de hoje, comparando, até que não foi tanto pelo som. Com a turma dele eu puxei mais pelo som, do “s”, do “z”, fazia ele fazer as letras, puxei mais pelo som na turma dele e foi o que facilitou mais, porque tu senta do lado dele e faz o som, ele sabe qual é a letra. O problema é que ele não escuta normalmente, tu falando ele não sabe a diferença, não é capaz de escutar a diferença do “s” e do “z”, então tu tens que exagerar prá ele notar, então era isso que eu sabia e falei prá outra professora dele fazer também.

Esta concepção tem sido apontada como um dos maiores obstáculos à aprendizagem/apropriação da escrita pelas pessoas surdas: é preciso saber falar para saber

⁹² Como conquista da humanidade, é uma forma coletiva de comunicação, produto de homens em relação, portanto, de homens que desenvolvem processos psicológicos superiores, que fazem a leitura e a escrita e, também, se fazem pela leitura e pela escrita. (ROS, 2003)

⁹³ Disponível no site www.ronice.com.br.

escrever. A fala desta professora traz algumas marcas que confirmam o que temos exposto aqui: de que a aprendizagem da escrita inicia pela íntima relação som-grafia; de que as crianças surdas, por não ouvirem, precisam de mais tempo que as ouvintes para acessar o código escrito; de que o ensino destas crianças está vinculado justamente naquilo que elas não têm – a audição –, em vez de fundar-se naquilo que elas têm, a visão; que predomina o ensino oralizado, mesmo com todos os estudos que comprovam a sua ineficácia.

As décadas de ênfase na abordagem oralista deixaram sérias consequências na maioria das crianças surdas das classes populares, principalmente, sendo responsável pelo abandono da escola quando da constatação de que elas, de fato, não apresentam as condições necessárias para aprender a escrever, posto que não falam oralmente. Mais grave que isso é a constatação de que, mesmo passando por uma escola especial e tendo concluído a 8ª. Série, muitas não conseguem lidar com a escrita em suas situações de vida (SOARES, 1999).

As moças surdas desta pesquisa posicionaram-se com certa resistência (1) em relação à escrita. Isso pôde ser percebido através das expressões faciais e corporais que indicam *recusa*. Para elas, suas produções apresentavam muitos erros quando comparadas às de seus colegas ouvintes. Vários estudos (FERNANDES, 1990 e 2003, FERNANDES, 1999) têm analisado a produção escrita das pessoas surdas e apontam, geralmente, uma série de imprecisões, omissões, trocas, etc. Esta escrita é classificada, portanto, como uma escrita *atípica*, decorrente de um ensino que enfatiza o código e, na maioria das vezes, desprovida de qualquer sentido para estas pessoas. Tal qual acontece com muitas crianças ouvintes, é perfeitamente possível que uma criança surda aprenda a reproduzir sinais gráficos sem ter qualquer noção sobre o que esteja escrevendo, chegando mesmo a ler oralmente, sem saber sobre o que lê. Por isso não é de se espantar quando as professoras se referem às crianças surdas como habilidosas no desenho, “tendo uma letra linda”, “esperta para copiar”, mas desprovidas de qualquer conteúdo. Mesmo porque, segundo a teoria na qual nos ancoramos, o conteúdo é da esfera do plano semiótico, construído no processo de significação entre os sujeitos.

Percebemos também a manifestação de formas de resistência (2). Os depoimentos a seguir mostram o posicionamento de Carlina, Luciani e Sandra sobre o objeto escrita, bem como as formas criadas para lidar com ela na escola:

Carlina

46-1 C – “O português escrito era sempre muito errado. Meus textos tinham muitos erros, porque os textos eram muito difíceis e minha irmã sempre ajudava e eu falava “– Eu não sei português.” Eu escrevia e minha irmã ia lá e arrumava. Agora

eu já compreendo mais, sei melhor escrever português, antes eu não conseguia escrever nada em português, porque eu não sabia a LS, agora com a LS eu já consigo escrever um pouco melhor.”

03-2 C – “Porque a língua portuguesa escrita, eu até gosto, mas o português oral eu sou contra, não gosto. No português oral nós sofremos muito. As pessoas mandam que a gente oralize, é complicado o aprendizado do português. No português escrito também, as pessoas olham a redação e dizem que está tudo errado.”

Ludani

45-1 L – “Eu fazia o texto, entregava para um vizinho, ele olhava e organizava para a Língua Portuguesa. Depois eu pegava o material para entregar na escola.”

47-1 L – “Antes, os textos eram minúsculos. Às vezes eu olhava para os textos dos ouvintes, os textos deles eram bem maiores e os meus, bem pequenos.”

140-1 L – “Primeiro eu espero que os ouvintes façam toda a escrita, depois eu vou, dou uma olhada, vou pensando e desenvolvendo meu próprio texto.”

Sandra

08-2 S – “(...) Pra mim era muito difícil fazer a relação da LP⁹⁴ com a LS e eu prefiro a LS. Eu gosto do Português, mas, por exemplo, se precisasse fazer algum trabalho eu pegava um texto de minhas colegas e copiava. Olha só (pega o lápis e olha com admiração), este lápis, que bonito, nós vamos escrevendo, escrevendo muitas palavras, mas não entendemos nada, não sabemos o que estamos escrevendo, o significado destas palavras nós não sabemos. Quando desenhamos, por exemplo, fazemos a cópia do desenho e é a mesma coisa com a LP. Essa é a minha experiência.”

Estes depoimentos trazem algumas constatações:

- a obrigatoriedade de oralização como fator principal no processo do aprendizado da Língua Portuguesa faz com que *todos* os aspectos desta língua (falar, escrever e ler) se nivelem como impossíveis para a maioria das pessoas surdas, razão pela qual esta disciplina é adjetivada como *complicada, difícil, traz trauma e sofrimento*;
- a concepção de fracasso relaciona-se ao não domínio da escrita, razão pela qual a disciplina de Português é responsável pelo maior número de reprovações, ao contrário de outras disciplinas como Matemática, Ciências, Química etc. *“porque são*

conteúdos mais fáceis de serem assimilados, porque não precisam ser escritos” (Cardina 52-1);

- as pessoas surdas desenvolvem mecanismos de simulação para atender às demandas escolares: cópia, passar pelo arvo de um ouvinte (irmãos, colegas de classe, vizinhos), não fazer a tarefa.

Em relação ao primeiro ponto destas, acreditamos já ter sido bastante discutido nos capítulos anteriores. O segundo ponto decorre do primeiro e reflete um dos mitos da educação, de que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita diz respeito apenas à disciplina de Português, como se as demais pudessem existir como conteúdos sistematizados na escola sem esta língua. Não se concebe, por exemplo, as múltiplas possibilidades de leituras e escritas simbólicas das diversas áreas do conhecimento como pertencentes ao domínio da linguagem, sendo acessíveis somente através de uma língua, no caso, a Língua Portuguesa. Tal fato incide sobre a escolarização de todos os alunos, ouvintes e surdos, razão pela qual esta disciplina parece descolada das demais, não sendo clara até mesmo entre os professores das áreas curriculares.

O outro ponto traz implicações bastante sérias na escolarização. A elaboração de mecanismos de simulação (dentre os quais estão: a cópia, passar pelo arvo dos ouvintes e a não realização das tarefas) é entendida aqui como mecanismos de resistência (2) no sentido de que são, a nosso ver, formas de burlar as exigências da sala de aula para cumprir com as obrigações de aluno e sobreviver neste espaço⁹⁵. Professores e alunos, entretanto, estão intimamente ligados neste processo de acobertamento da aprendizagem (e do ensino também): a execução de tarefas planejadas para cumprir um programa, sem que necessariamente estejam a serviço da aprendizagem dos alunos – a “estreita e pragmática visão dos professores”, como pontuou Paulo Freire.

Muitas vezes encontramos professoras que estimulavam seus alunos surdos a que copiassem de seus colegas, de livros, manuais. A cópia configura-se, assim, um dos instrumentos de memorização mais utilizados, enfatizando a repetição pura e simples, como tradução de aprendizado. A nosso ver, corre-se o risco de perpetuarem-se estes mecanismos de simulação, em especial a reprodução do que está posto como verdadeiro, sem possibilitar o desenvolvimento de formas criativas, críticas e transformadoras sobre e a partir dos objetos de conhecimento trabalhados pela escola.

⁹⁴ LP – Língua Portuguesa; LS – Língua de Sinais.

⁹⁵ Este procedimento também acontece entre alunos ouvintes, com a diferença de que estes têm, ao contrário dos alunos surdos, oportunidades muito mais amplas de compreenderem as orientações orais de seus professores. As características e as consequências deste procedimento entre surdos e ouvintes são, portanto, bastante diferenciadas.

Com relação à valorização desta estratégia de reprodução, observamos um movimento que pode significar uma transformação no uso da experiência visual por estas moças. Se num primeiro momento a cópia é (e pode ser, evidentemente) utilizada como recurso – o aprendizado da escrita passa necessariamente por uma fase de reprodução –, num segundo momento ele permanece como único recurso para as pessoas surdas, pois só desta maneira acreditam poder satisfazer as exigências escolares. A cópia passa, desta forma, a representar a forma de aprender e sobreviver na escola de ouvintes. E isso faz com que elas encontrem dificuldades em ultrapassar as funções elementares perceptivas, pois neste processo não há desenvolvimento de formas elaboradas de atividade cognitiva, como planejamento, memorização reflexiva, liberdade de pensamento, ação intencional etc, que caracterizam as funções psicológicas tipicamente humanas e construídas nas interações dialógicas. A “falda” de Sandra (08-2) é esclarecedora: “Escrevendo muitas palavras, mas não entendemos nada, não sabemos o que estamos escrevendo, o significado destas palavras nós não sabemos”. Sobre isso LURIA (1986) esclarece:

(...) a palavra não somente duplica o mundo e assegura a aparição das correspondentes representações, mas consiste num instrumento poderoso de análise deste mundo. Ao transmitir a experiência social relacionada com o objeto, a palavra nos leva além dos limites da experiência sensível, permite-nos penetrar na esfera do racional.

Podemos concluir, portanto, que neste momento inicial a estratégia de aprendizagem da escrita mais evidente é a cópia. Ela decorre do desenvolvimento de sentimentos de inferioridade e total incapacidade para escrever por si mesma como resposta às dificuldades encontradas na escola. Copiar, então, passa a ser a forma de permanecer na escola, mesmo que custe a própria aprendizagem. Devemos considerar, porém, que esta não é uma resposta mecânica aos estímulos do meio, pois na dinâmica interativa da sala de aula estão presentes sujeitos inter-ativos (não passivos, apenas), que se constituem mutuamente.

O segmento que segue mostra o significado da cópia para muitas pessoas surdas.

109-2 S – “Eu concordo com essa questão de decorar, combina com o surdo isso. O ouvinte lê, lê, o surdo também, porque é visual e ele vai lendo, lendo, lendo até decorar e guardar, sim. E também escreve muito, copia, copia, até conseguir fazer a prova. E quando vai escrever, ele lembra o que está gravado (sendo na cabeça – lembrança) e consegue. Vários surdos me mostraram o que fizeram, que tinham guardado na memória, mas perderam, acabou se perdendo. Na hora de escrever, fica mais fácil, sim.”

110-2 I – Memória visual, não conteúdo, conhecimento?

111-2 S – ‘É. Ele copiava, decorava, mas o próprio significado do que foi copiado ele não sabia. Quando temos uma prova, precisamos ter um intérprete. O surdo não precisa copiar tudo o que está sendo falado, porque o intérprete⁹⁶ explica e ele compreende. Com a LS fica muito mais fácil de o surdo compreender o que está sendo apresentado. Ele age assim mesmo: copia muitas vezes o conteúdo.’

Embora esteja claro o valor que a cópia tem como estratégia de aprendizagem no cotidiano escolar das pessoas surdas⁹⁷, este depoimento traz pontos importantes que demonstram uma concepção já mais elaborada deste processo. Se houver compreensão, não haverá necessidade de copiar tudo.

Com isto, a cópia não funciona mais somente como a maneira encontrada para “decorar” o tema das provas. Se isso ocorreu num primeiro momento, talvez de forma inconsciente, posteriormente ela vai assumindo um outro papel, ligado às formas específicas da aprendizagem visual das pessoas surdas. Aqui a resistência (2) aparece de forma clara não podendo, devido à surdez, aprender e memorizar através dos sons, desenvolve-se uma outra forma de aprendizagem que, longe de fazer a associação som-grafia, estabelece uma relação especificamente visual. Desenvolve-se, de forma incipiente ainda, processos cognitivos que se pautam pela via visual. O depoimento de Luciani ilustra isso⁹⁸:

Luciani

190-1 L – ‘Palavras difíceis eu ia copiando e listando essas palavras. Eu tenho isso guardado até hoje em casa.’

195-1 L – ‘Nesse caso, poderia recorrer àquela lista de palavras e de repente reencontrá-la, sendo uma forma de poder reaproveitá-las e elas, ao mesmo tempo, com seus significados, estarem auxiliando. (...)’

209-1 L – ‘(...) As palavras são superimportantes em português, vou guardando para que eu possa aprender e para que elas não se percam.’

⁹⁶ Sobre o trabalho do intérprete educacional, sugerimos a leitura de LACERDA (2000).

⁹⁷ É evidente que os alunos ouvintes também se utilizem desta estratégia de aprendizagem dentre muitas outras. Os alunos surdos, porém, a tomam quase que exclusivamente como única estratégia, nos mais variados aspectos de suas vidas. Há, portanto, uma exacerbação dos mecanismos de repetição e imitação como estratégias de aprendizagem entre os alunos surdos, mais do que entre os alunos ouvintes.

⁹⁸ As atitudes de Luciani podem ser comparadas às das pessoas ouvintes quando aprendem uma segunda língua: anotações, listas de verbos, expressões idiomáticas. Mesmo que neste momento ela não tivesse, ainda, compreendido a si mesma como “falante” da Língua de Sinais como sua primeira língua, a relação que estabelece com o Português é característica da aprendizagem de uma segunda língua.

Neste momento, já um pouco além dos processos elementares de memorização, a simples associação perceptiva-visual vai, gradativamente, assumindo papel constitutivo que, ao primeiro contato com uma língua sinalizada (que não depende de sons para expressar-se), desencadeia formas superiores de pensamento e a linguagem pode ser, então, significada.

Queremos dizer com isso que do próprio movimento de acomodação a uma situação conflituosa e a construção de estratégias de memorização baseadas na repetição – a cópia, por exemplo –, as pessoas surdas puderam transformar experiências visuais primeiramente associadas ao som – a leitura labial – em experiências exclusivamente visuais – a escrita, no caso – e delas produzirem uma forma peculiar (poderíamos dizer tipicamente “surda”) de aprender e interagir com o mundo e com os outros, onde não há interferência sonora na sua constituição. Poderíamos conduir, então, que este momento reflete o início de um processo de *ressignificação da experiência visual*. Luciani dá exemplos desse processo em sua experiência como dona e como monitora de LIBRAS:

09-1 L – “Às vezes, ia escrevendo, tudo bem, de qualquer jeito. Às vezes não conhecia o significado das palavras, ia deixando, ia copiando, igual aos colegas da sala de aula, os colegas ouvintes, ia copiando dos alunos.”

259-1 L – “Às vezes eu vou explicando a palavra, explico o sinal, mas falta um pouco do material visual. Primeiro eu explico, converso, mostro a própria escrita, como é que é o significado, para que a pessoa possa memorizar. Quando tem figura também apresento, para que a pessoa possa memorizar melhor esse conceito e compreender melhor esse conceito. No caso dos ouvintes, eu ensino a LS e eles me ensinam português, só que neste momento estou parada.”

272-1 L – “Não, eu acho que é importante que tenha o visual para que o surdo possa associar a imagem com a palavra e seu significado. Se não apresentar com o visual ele acaba perdendo e atrasando sua aprendizagem. Então, coloca a escrita e coloca o visual e o surdo acaba se prendendo mais. Se ficar somente para a escrita ele acaba tendo que olhar pro quadro, olhar pro caderno, olhar pro quadro. Se tiver as imagens junto com as palavras, fica mais fácil.”

Este momento pode ser marcado como um momento em que as formas psíquicas elementares são transformadas, na medida em que adquirem significado e sentido a partir do encontro com outros surdos sinalizadores, membros mais experientes da cultura surda,

que através da Língua de Sinais estabelece as conexões e sintonias com o mundo. Nesse contato, onde as coisas ganham nome, função, finalidade, enfim, assume-se como ser que pensa, fala e aprende de outra maneira, e que lida com os significados do mundo através da experiência visual. Carolina dá exemplo de como lida com os significados em suas aulas de LIBRAS, extensivas ao ensino da escrita:

258-1 C – “É mais fácil por meio da LS e também por meio da escrita. Quando eu trabalho com ouvintes, eu vou demonstrando, por meio da LS, e às vezes falando um pouco mais. Com os surdos, mostro a LS, mostro a palavra e assim fica mais fácil estar descrevendo. Eu acho que a LS e a escrita devem ser ensinadas juntas, mostrando a palavra, explicando o que significa e apresentando o sind, dentro da associação é feito um trabalho mais ou menos assim.”

A partir deste momento, a escrita ganha outra dimensão, bem como a leitura. A Língua Portuguesa adquire status de *outra* língua que, para ter significação, precisa de outras referências que são fornecidas, agora, pela experiência visual, na qual a Língua de Sinais tem papel primordial.

Neste sentido, novamente estes depoimentos demonstram rupturas na concepção de si como pessoas incapazes. Tal como dissemos anteriormente, equiparar Língua de Sinais e Língua Portuguesa, experiência visual e experiência oral-auditiva como possibilidades significativas e equivalentes, porém sob formas de manifestação diferentes, traz consequências importantes para a constituição destas pessoas como sujeitos. Desta forma, o problema da escrita e leitura das pessoas surdas deixa de apontar como única solução a oralização e possibilita a compreensão deste aprendizado como uma segunda língua, possível a partir de uma primeira língua, a Língua de Sinais.

Ludani

31-2 L – “Eu gosto muito do português, porque com ele podemos aprender. É importante para várias coisas. Mas para o surdo aprender é muito difícil, pois é uma forma de nós estarmos escrevendo e nos comunicando de uma maneira mais correta. Na LS existe uma outra estrutura de frases. Eu gosto da LS, gosto de estar com os surdos e conversar em LS, mas em português é difícil pela própria forma de escrita. A LS parece ser mais resumida.”

Caroline

32-2 C – “No caso da LP, a escrita correta, como a L. falou, eu não tenho vergonha de escrever, não. Meu português vai trocado, as palavras trocadas, muitas vezes as pessoas liam e faziam alguma brincadeira, alguma gozação, mas isso aí não é correto, com a estrutura gramatical correta, mas em função da minha língua que é diferente e o ouvinte muitas vezes não respeita isso.”

Sandra

33-2 S – “Eu concordo com a C. Eu nasci no Brasil, sou brasileira. Nós temos a LP e muita gente não conhece que temos a LS e a própria forma de comunicar da cultura surda. Muitas vezes o surdo acaba tendo vergonha da sua própria escrita, se angustia, porque os ouvintes acabam zombando dele.”

As formas pelas quais a experiência visual resiste e invade a sala de aula e as produções escritas das moças revelam uma capacidade desvalorizada no cotidiano escolar. Isso se dá de várias formas:

- ilustram seus trabalhos e textos com imagens⁹⁹ (fotografias, desenhos, gráficos, esquemas), atribuindo uma representação visual que complementa as informações contidas nos textos, mesmo que isso seja considerado apenas como um enfeite pelo professor. Da mesma forma, pontuam a necessidade destas imagens serem inseridas nos textos escritos trazidos pelos professores, argumentando que isso torna a aprendizagem mais fácil e compreensível. A referência à aprendizagem através da experiência visual é explícita aqui;
- têm consciência de que escrevem seus textos em Português com características da Língua de Sinais presentes. Não escrevem errado, mas é a forma de traduzir seus pensamentos da sua língua para uma outra língua, que não é aceita pela escola. O contorno deste nível de exigência tomou novo rumo: já não se vêem como escribas incompletas e incompetentes, copistas de uma língua, mas como escribas de uma outra língua;
- assumem a necessidade de valorização da Língua de Sinais como pré-requisito para aprender Português. Desta forma, a produção de significados e sentidos se efetiva pela Língua de Sinais e pela experiência visual e não mais pela oralização repetitiva e

⁹⁹ Imagem é entendida aqui com o sentido atribuído por FERREIRA (1999): “1. Representação gráfica, plástica ou fotográfica de pessoa ou de objeto; e 8. Aquilo que evoca uma determinada coisa, por ter com ela semelhança ou relação simbólica: símbolo”. Por não ser objeto deste estudo, remetemos a LÚCIA SANTAELLA & WINFRIED NÖTH (1998).

muitas vezes infrutífera. Os conceitos não são mais indecifráveis, mas construídos e apreendidos na interação com pares sinalizadores;

- assumem a língua do país como segunda língua, exigindo o direito de aprendê-la com professores que realmente as ensinem, e não de serem submetidas a ela como membros de uma comunidade lingüística inferior;
- valorizam a leitura como necessária ao aprendizado da escrita em Português, redimensionando suas relações com ela: não mais “*ler, poder compreender para escrever depois*” (Carolina 181-1), mas ler para aprender e conhecer;
- as interações tornam-se mais significativas: se antes os pares ouvintes permitiam e valorizavam a cópia, acreditando que as ajudavam, agora os pares surdos tomam a frente no processo de significação e atribuição de sentidos. Desta forma os sentidos são explicados, negociados, não apenas reproduzidos.

O redimensionamento da relação com a escrita e a leitura a partir da experiência visual traz em seu interior também um redimensionamento na própria vida destas pessoas. Elas deixam de se sentirem desvalorizadas na relação com os ouvintes, assumem-se usuárias de uma outra língua – a Língua Brasileira de Sinais – e caracterizam sua aprendizagem como essencialmente visual, razão pela qual podem olhar a sala de aula de ouvintes, analisá-la em seus aspectos positivos e negativos e propor alternativas para sua própria educação.

A experiência visual deixa de se resumir à leitura labial e a visualização de figuras, fotos e desenhos. Adquire status constitutivo, na medida em que não apenas o visual complementa a informação escrita, mas a torna significativa. Para estas moças, todas as pessoas surdas aprendem pelo visual, mesmo que não tenham consciência disso e mesmo que tenham alguma audição. A falta da experiência visual¹⁰⁰ na prática pedagógica “atrasa a aprendizagem”, faz com que a informação não seja compreendida e o conteúdo se perca. A consequência é uma série de lacunas conceituais que comprometem o acesso ao conhecimento e a escolarização.

Nas práticas orlistas, os aspectos visuais, como o gesto de apontar, por exemplo, não se constituem como parte do sistema lingüístico. A visualização de imagens e a própria leitura labial prendem-se ao contexto mais imediato – olhar em volta, olhar os lábios de quem fala –, enfatiza o concreto e justifica o mito do pensamento concreto como característico das pessoas surdas. Também a memória visual termina em atividades de repetição onde a cópia tem papel fundamental. Esta prática pedagógica está presente tanto nas escolas especiais quanto nas escolas regulares e não trouxe resultados satisfatórios para

as moças desta pesquisa. Luciani explicita dois momentos bastante diferentes relacionados à experiência visual:

07-1 L – “Aprendi por meio da ordização, somente ordização. O que era esse ensino: era ordização, visual e poucos sinais. Apontava com o dedo, e fui aprendendo, por meio do visual e da ordização.”

146-1 L – “Eu via os surdos sinalizando, mais ou menos com 11-12 anos, via os surdos sinalizando e perguntava o quê que era, qual era o conceito, ia percebendo toda aquela sinalização e aquela comunicação e foi rápida essa aprendizagem e também a aprendizagem das palavras.”

Para Luciani, Carolina e Sandra, embora insuficiente, a associação imagem-texto como representação de uma possível didática visual própria para as pessoas surdas poderia resolver em parte seus problemas escolares. Um nível um pouco mais avançado de radioáudio pode ser encontrado na relação imagem-texto-sinal apresentados simultaneamente¹⁰¹, produzindo significados. Porém, podemos observar que elas mesmas alcançam um nível mais elaborado sobre a experiência visual quando a percebem além do uso das imagens propriamente dito e da presença da Língua de Sinais no contexto educacional¹⁰². Carolina explica isso:

41-1 C – “(...) As coisas eu aprendia melhor com a Língua de Sinais. Eu sempre tinha explicações que ficavam mais claras, ou me apresentavam exemplos e não que tivessem desenhos, porque muitas vezes não tinham figuras, mas as pessoas iam explicando e me dando exemplos. Ficava mais fácil de entender.”

Enfatizamos a “explicação e a exemplificação” no sentido do uso de vários recursos semióticos que proporcionam compreender, entender, interpretar. É neste tipo de relação que os significados e sentidos são negociados e isso ultrapassa em muito o simples acoplamento de imagens a palavras/frases/textos. Explicação e exemplos, porém, se dão em Língua de Sinais, entre parceiros mais experientes com os quais partilham uma língua e uma forma específica de aprender. Neste sentido, não podemos dizer que elas estão apenas substituindo um órgão por outro (as orelhas pelos olhos), pois isso não avançaria do plano

¹⁰⁰ Em nossa compreensão, experiência visual e Língua de Sinais são interpenetradas e mutuamente constitutivas. Vide PERLIN (1998a e 1998b).

¹⁰¹ Embora à primeira vista esta relação possa ser confundida com aspectos da Comunicação Total, tomamos por base as reflexões de Bakhtin (1997) constante no capítulo anterior e que não fazem parte, evidentemente do referencial teórico que sustenta tal abordagem.

elementar, mas que estão, de fato, construindo/constituindo representações mentais, ou seja, estão se semiotizando de uma forma completamente diferente da forma pela qual nós, ouvintes, nos semiotizamos. Só assim, sem a presença/exigência/obrigatoriedade da via oral-auditiva como constituinte, têm acesso ao conhecimento; como qualquer outra criança, porém, “desenvolvida de outro modo” (VIGOTSKY, 1995, p. 3).

Isto incide diretamente sobre os processos de leitura. Na sala de aula de ouvintes estas moças depararam-se com práticas pedagógicas que enfatizavam o código, na exigência da leitura oral, no reconhecimento de letras e palavras. Se considerarmos os estudos sobre a prática de leitura das salas de aula de ouvintes, perceberemos que, mesmo que no discurso oficial das propostas curriculares a ênfase deste processo esteja na interação entre autor e leitor e na construção de sentidos, a maioria dos professores ainda utiliza práticas que se prendem às concepções mais tradicionais de leitura, principalmente no que se refere ao processo de decodificação. Ler é decodificar, ou seja, passar do código escrito para o código oral. A consciência fonológica, então, é parte essencial deste processo (LEFFA, 1999). Ao lado dela, a habilidade no reconhecimento das palavras, ou seja, a competência lexical, é fundamental para a compreensão do que é lido. Assim, parte-se do pressuposto de que quanto maior o vocabulário, melhor será a compreensão da leitura¹⁰³.

Se esta prática está presente nas escolas até nossos dias, não é de se estranhar o uso da cópia como estratégia de memorização e a compreensão desse processo como sinônimo de aprendizagem. Tanto os alunos surdos quanto os alunos ouvintes extraem o que seus professores pontuaram como mais significativo no texto, pois esta é a única resposta aceita na avaliação posterior. Através da repetição se garante a legitimidade da resposta, que não precisa ser elaborada pelos alunos, mas simplesmente reproduzida.

O resultado deste processo para as pessoas surdas é, como já exposto anteriormente, frustrante e infrutífero, na medida em que, por mais que reproduzam mecanicamente através da cópia até “se lembrarem”, esse conhecimento será perdido, pois não houve apropriação de fato e ele será “esquecido”.

O caráter episódico e fundamental da leitura em relação à escrita também é uma característica presente nas “falas” das moças. Carolina apresenta a seguinte definição de leitura:

¹⁰² Idem.

¹⁰³ A perspectiva textual tem por característica principal que o significado do texto deve ser extraído do próprio texto, ou seja, o conteúdo está no texto. Isto significa que os significados são fixos, independentemente das experiências prévias do leitor, da diferença entre leitores, das marcações sociais e da comunidade que produz e se apropria deste texto. (LEFFA, 1999).

181-1 C – “É ler, poder compreender pra depois escrever. É ler e compreender. Mas às vezes eu sei ler, eu compreendo, consigo ler e compreender e aí, não consigo escrever.”

A concepção que parece estar no fundo do que Carolina expõe é a de escrita como reprodução do texto que foi lido anteriormente. Leitura e escrita têm, assim, uma relação de causa e efeito. A compreensão textual também é comprometida, pois as palavras são desconhecidas e dificilmente trazem imagens que ajudem a esclarecer o significado. As lacunas na leitura – lacunas conceituais – também comprometem a apreensão do significado do texto.

Podemos inferir que, ao serem submetidas a uma prática de leitura que prioriza a extração do conteúdo do próprio texto, estas moças não têm acesso ao conhecimento que o texto traz, desenvolvendo assim, práticas de resistência (2) onde a cópia é necessária para atender às necessidades imediatas da sala de aula, mas que não é suficiente para que esse conhecimento seja apreendido. Além da cópia, outros mecanismos de resistência (2) são produzidos, como deixar de lado as palavras desconhecidas, por exemplo.

Na produção desta e de outras formas de resistência, entram em cena personagens que não estão necessariamente presentes nas salas de aula, mas que acabam por fazer parte do processo de escolarização tanto como protagonistas quanto como coadjuvantes: colegas ouvintes da sala de aula, amigos e vizinhos, familiares. A partir do momento em que se deparam com a Língua de Sinais, com intérpretes e com outras pessoas surdas mais experientes com as quais passam a interagir, as moças encontraram, e muitas outras pessoas surdas também, uma forma de preencher as lacunas conceituais que impedem o pleno acesso à informação e ao conhecimento na escola de ouvintes. Vejamos estes exemplos:

Carolina

179-1 C – “Quando estou lendo, se vou fazendo a leitura e não entendo, leio novamente, mais uma vez. Às vezes preciso ler duas, três vezes. Às vezes sinto muita dificuldade, porém, quando tem uma pessoa eu chamo pra que me explique o significado daquela palavra, mas as palavras são difíceis de ser compreendidas.”

Ludiani

178-1 L – “Eu vou fazendo a leitura e as palavras que eu não conheço, tudo bem, vou deixando de lado. Quando não conheço mesmo só copio no momento que vou escrever.”

188-1 L – “(...) Eu sempre recorria a conversas, a pedidos de explicação. Eu me comunicava com outras pessoas, sempre acabava perguntando, questionando por meio da LS e aí ia atrás, perguntando as palavras, perguntando sobre os verbos. As pessoas me davam um exemplo e eu acabava compreendendo.”

Sandra

8-2 S – “(...) O surdo não sabe a palavra em LP e isso dificulta a compreensão da LP. Ele conhece os sinais, mas não faz relação com a palavra em português. Muitas vezes ele consegue compreender quando visualiza a palavra junto com a imagem, ele faz a relação, vai contextualizando o significado. Se ficar confuso, ele não compreende e precisa que alguém ensine (...).”

Percebemos que estas moças constataram que era muito difícil aprender Português ou redigir, minimamente que fosse, as atividades exigidas pela escola. Recorrer a outras pessoas se tornou não apenas um hábito, mas uma necessidade imperiosa de sobreviver em tais circunstâncias. Mas quais pessoas? E como se caracterizou esta relação nas suas vidas escolares e fora delas? Quem são estes outros ouvintes?

O primeiro aspecto que podemos observar é a participação do outro-familiar: tio, irmã, irmão, mãe. São eles que as mandam estudar, que as levam para as escolas e para os atendimentos extra-classe. São eles também os primeiros revisores daquilo que elas escrevem: corrigem, refazem e algumas vezes, fazem por elas. O sentimento de incapacidade para aprender a escrever decorre do sentimento de incompetência na compreensão de significados daquilo que é lido (e que deverá ser reproduzido). Como, ao lerem os textos não conseguem (ou conseguem mal) apreender os conceitos em seus significados e sentidos próprios, não têm como sintetizá-los ou elaborar respostas com suas próprias palavras a partir de possíveis conhecimentos apreendidos ou construídos na relação com o texto. Assim, o outro-familiar entra em cena para “ajudá-las” a apresentarem a resposta esperada pela escola. Nesta relação estão presentes as expectativas de uns sobre os outros, expectativas estas que coincidem no desalento sobre a competência das pessoas surdas escreverem por si próprias e na necessidade de haver sempre um revisor¹⁰⁴. Assim se mantém por muito tempo uma relação de dependência na vida destas pessoas fazendo com que, não encontrando no meio familiar este tipo de resposta, buscam em outras instâncias alguém que cumpra este papel.

¹⁰⁴ Na maioria das vezes esta revisão é apenas superficial, resumindo-se à correção de erros ortográficos e de pontuação e ao uso de palavras isoladas, sem negociar o significado do que foi escrito. Não há indícios de

Carolina

46-2 C – “Quando eu escrevia, não é que eu tivesse vergonha. Eu tinha vontade de escrever, eu escrevia e chamava minha irmã para arrumar, pedia pra ela arrumar porque ela conhecia LS e arrumava pra mim. Às vezes eu falava que não tinha sido eu quem escrevi aquele texto, foi minha irmã (risos).”

Ludiani

62-1 L – “Quando eu estudava na 8ª. série (até a 8ª. série?), eu reprovei algumas vezes, mas tinha meu irmão, meu vizinho junto. Às vezes, quando eu tinha prova, eu ia colando, colando, colando, até chegar a 8ª. série, em todas as séries. Mas às vezes era complicado eu fazer sozinha, aí eu copiava do meu colega e ia sendo aprovada.”

Isto nos leva ao segundo aspecto: a participação do outro-amigo e do outro-professor: colegas ouvintes de sala de aula, amigos diversos, vizinhos e seus professores da escola regular. Os colegas revisam os textos, emprestam seus cadernos com as respostas prontas para serem copiadas, indicam os locais nos textos onde se encontram as respostas também para serem copiadas, colocam os nomes de colegas surdos nos trabalhos sem a participação real deles, entre outras práticas que observamos nas salas de aula de ouvintes. Um fator importante é que muitas vezes estes amigos são os mediadores entre as crianças surdas e as professoras ouvintes, traduzindo o conteúdo e as explicações com rudimentos da Língua de Sinais ou o inverso, traduzindo a “fala” das crianças surdas para as professoras. Uma professora explicita este fato (BASSO, 2000):

Professora Ana

Quando eu não consigo, quando eu tento de todas as maneiras e não consigo fazer com que ela entenda, daí eu peço ajuda dos colegas. Muitas vezes eles conseguem passar prá ela, mas ela é bastante lenta, ela não dá conta de fazer todas as atividades em sala. Mas ela não fica esperando os outros, não, ela espera mais prá deixar prá casa, prá mãe ajudar.

Professor José

Eu sempre peço prá alguém explicar prá ela. Quando ela me pergunta alguma coisa eu sempre fico mudo e aí os colegas vêm e ajudam. Porque eu não sei nem como alhar prá ela. Eles sempre mostram como fazer e ela copia, faz igual o deles. E eu considero igual, né?

Podemos observar que a prática de ter alguém na sala de aula que faça a mediação entre a criança surda e a professora é comum e até mesmo incentivada pelos “especialistas” nas propostas integradoras. O que muitas vezes ocorre é uma inversão de papéis: o colega assume o lugar do professor na mediação entre a criança surda e o objeto que está sendo trabalhado na sala de aula. O conhecimento construído nestas circunstâncias se torna muito precário. Ao contrário do que afirmam as propostas integracionistas e inclusivas sobre o valor positivo das interações entre diferentes observamos que estas interações são ambivalentes. Nem sempre são harmônicas e, no caso das pessoas surdas, principalmente devido a não partilha de um mesmo território lingüístico, são extremamente assimétricas. De qualquer forma, existe um conhecimento sendo construído nesta interação, porém, ele é muito diverso ao esperado. SMOLKA, GÓES e PINO (1998, p. 149) têm estudado a intersubjetividade e apontam que :

(...) existem referências convergentes em relação a uma natureza harmônica da intersubjetividade. Isso se esclarece por expressões como ‘entendimento mútuo’, ‘diálogo simétrico’, ‘troca de turno justa e suave’ e ‘partilha de enfoque e significações’. Mas é a harmonia a essência da intersubjetividade? Na verdade, tem havido discussões sobre a expansão da interação ou inter-regulação social para envolver exemplos de discordâncias, conflitos, mal-entendidos (...) e a não-participação ativa.

Como podemos ver, a solução encontrada para os impasses ocorridos na interação surdo-ouvinte na sala de aula está marcada por uma série de mal-entendidos que provocam lacunas conceituais de difícil resolução nestas circunstâncias e fazem com que as crianças surdas não participem ativamente do processo, mas adaptem-se a ele passivamente na maioria das vezes. Existe, portanto, “algo” sendo construído nesta relação, mas algo muito diferente daquilo que as propostas esperam e, muitas vezes, isso mantém e reforça a “deficientização” destas pessoas. Os mecanismos de simulação da aprendizagem estão presentes neste caso, não somente entre as crianças surdas.

Podemos perceber esta característica na “ida” de Ludiani com relação aos seus textos: antes de entregar para o professor o texto produzido, um amigo/vizinho “alha” o texto e o “arruma”:

Ludiani

45-1 L – “Eu fazia o texto, entregava para um vizinho, ele olhava e organizava para a Língua Portuguesa. Depois eu pegava o material para entregar na escola.”

252-1 L – “Eu escrevia, fazia todo o meu texto, passava para um amigo, ele olhava, dava opinião se estava errado. Porque entregar de qualquer jeito eu não entregava, não. Eu queria sempre que este texto fosse jeitoado.”

“Organizar para a Língua Portuguesa”, “olhar e dar opinião se estava errado” e “jeitoar o texto” são mecanismos que visam adaptação à sistemática da escola e podem significar um movimento de todos os envolvidos no sentido de, não somente atender às exigências escolares, mas de simular a apropriação de um conhecimento que, na verdade, não foi alcançado. Percebemos este movimento como estratégia de resistência (2) que procura garantir a sobrevivência destas pessoas na escola de ouvintes, ainda que não desenvolva formas de superar os problemas, estando também presentes atitudes permissivas por parte de professores e colegas, como a cópia, por exemplo. Desta forma, na maioria das vezes o *outro* tem uma participação que não contribui para constituir o objeto de conhecimento, mas para o desencadeamento de atitudes de simulação à aprendizagem na escola. Recorrer a estas outras pessoas significa, aqui, não um momento interativo de fato, onde diversas vozes se encontram presentes constituindo e produzindo sentidos. Ao contrário, recorre-se àquele que tem a resposta, que indicará os caminhos para redizer as atividades, que servirá de modelo a ser copiado¹⁰⁵.

As soluções imediatas para a resolução dos problemas pedagógicos surgidos na sala de aula permitem inferir que existe uma interação pedagógica superficial entre a criança surda, seus colegas e a professora e estes atuam, geralmente, indicando as formas que possibilitam o sucesso na realização das tarefas. E o sucesso na realização das tarefas nem sempre significa sucesso na aprendizagem e acesso ao conhecimento – a cópia e a “cola” demonstram isso claramente. Observamos isso com Ludiani:

117-2 L – “Na escola, o professor sempre fazia ditado. No IATEL também (mexe com a boca, imitando o ditado – labiação). Normalmente era feito por meio da oralização. O professor fazia o ditado e eu ficava esperando. Quando acabava, eu ficava por último, chegava mais perto do professor e ele falava a palavra. Eu tentava entender, pedia para repetir e demorava muito. Eu tinha uma amiga que ficava

¹⁰⁵ Em uma aula na Sala de Recursos, um aluno de 6ª. série trouxe um questionário corrigido pelo professor de Ciências, juntamente com um texto todo marcado com números e letras “X”. O aluno estava indignado porque o professor havia assinalado errado o local onde se encontrava a resposta para uma das perguntas. Mesmo mostrando a “prova” do erro do professor, este considerou a resposta errada e abaixou-lhe a nota. O aluno sentiu-se injustiçado por ter acreditado no professor e por este não ter assumido seu erro.

atrás do professor e me avisava. Eu não entendia a palavra, ficava ansiosa e como ela sabia o alfabeto manual, fazia prá mim e eu entendia. Eu era obrigada a oralizar e ficava com muita vergonha na sala de aula de ouvintes. Quando isso aconteceu, eu estava na 4ª ou 5ª série, mais ou menos.”

Se concebermos que alunos e professores constituem-se como tais mutuamente nas relações que estabelecem entre si no ambiente escolar, mais especificamente na sala de aula, não podemos simplificar esta questão compreendendo que esta problemática se resolverá “naturalmente” pelo convívio entre pessoas surdas e ouvintes ou pela criação de estratégias comunicativas episódicas (que, no máximo, inclui a Língua de Sinais como um recurso a mais para alcançar o fim último – a inserção no mundo ouvinte).

Novas posturas são necessárias para propor alternativas mais consistentes em relação a estas questões e entre elas as considerações que estas moças trazem a respeito das interações entre as próprias pessoas surdas.

4.2 – Na relação com o outro surdo

Como vimos no capítulo anterior, as moças entraram em contato com outros surdos sinalizadores e com a Língua de Sinais entre os doze e os quinze anos. Foi a primeira vez que entraram em contato, também, com a Língua de Sinais de uma maneira mais significativa. Este momento pode ser descrito como crucial em suas vidas, na medida em que descortinou um novo universo para elas, repleto de possibilidades até então desconhecidas.

Fato curioso, todas afirmaram que este contato se deu, justamente, nas instituições especiais que freqüentavam para o “atendimento extra-classe” que dava “suporte” ao ensino regular e onde a prioridade era o ensino da fala oral. Reiteradamente afirmam que aprenderam a Língua de Sinais nestes espaços, o que parece um contra-senso, visto a opção oralista de tais instituições. Considerando o caráter individualizado destes atendimentos, constatamos que estes encontros entre elas e outros surdos mais adultos que sinalizavam, ocorriam em outros espaços do próprio ambiente terapêutico ao qual estavam vinculadas. Estes espaços podem ser identificados como: a hora de entrada, o recreio ou intervalo, o trajeto até o ônibus na volta para casa, as festas, as passeios, entre outros. Como o uso da língua de sinais era proibido no ambiente educacional (as sinais não eram/são utilizados em sessões de terapia de fala), e dado que o encontro nos corredores, pátios e na rua era inevitável, podemos inferir que estas moças aprenderam a língua de sinais *pela janela*

Isto reafirma um dado histórico, já referido no capítulo 1: mesmo com a proibição do uso da Língua de Sinais, ela sobreviveu e foi transmitida de surdo para surdo nas próprias escolas e, principalmente, nas Associações de Surdos de todo o mundo. E isso influenciou de maneira determinante nas vidas destas moças.

Algumas questões se colocam frente a isso: Qual o impacto desse encontro sobre estas pessoas? Que transformações trouxeram para suas vidas? Como passaram a lidar com a língua portuguesa a partir disso?

Carolina

39-1 C – “Eu sofria muito, porque J., meu tio me mandava falar, falar. E eu ia cada vez me entristecendo e fui percebendo: Nossa! Tem movimentação dos surdos! E comecei a perceber que combinava comigo estar com os surdos, comecei a me encontrar, me interessar, ia para os lugares para aprender as coisas, fui crescendo, me desenvolvendo. Não que eu tenha aprendido tudo, faltam muitas coisas, mas eu continuo ainda me interessando, vou atrás, vejo as coisas que me interessa, que fazem parte da minha vida e vou estudando e me desenvolvendo.”

Luciani

15-1 L – “Primeiro quando eu estudava com ouvintes eu acabei abandonando a escola, depois eu comecei a aprender a me encontrar com surdos, a aprender. Aí, foi mais tranquilo. Eu comecei a aprender as palavras, mas primeiro quando eu estava com os ouvintes, eles não me ajudavam nada, não me auxiliavam em nada. Era complicado, eu perdia todas as questões. E quando eu procurava os surdos e conversava com eles, era muito melhor o meu contato com eles, nós nos respeitávamos, era muito diferente da relação com os ouvintes.”

O primeiro impacto que percebemos relaciona-se ao *desejo de aprender*. Num contexto onde predominam os ouvintes, as moças sempre se sentiram inferiorizadas, tinham medo ou vergonha de se expor oralmente (mesmo que falassem), eram “deficientes” e se sentiram assim por muito tempo, ocasionando desinteresse e, por vezes, abandono da escola. O quadro muda quando passaram a interagir com mais frequência com outras pessoas surdas, mesmo que num ambiente destinado à oralização. Observamos que esta interação entre pares com os quais compartilhavam uma forma específica de aprender, que não requeria/exigia/obrigava o uso da língua oral, possibilitou reconhecerem-se a si mesmas como pessoas capazes de aprender, mas de uma maneira diferente das pessoas ouvintes. Não deficientes, portanto.

Neste contexto os significados e sentidos são negociados dentro de uma perspectiva comum – a experiência visual – e trazem uma possibilidade maior de interlocução. A repercussão disso em suas vidas é evidente: melhora a auto-estima e o respeito por si próprias, além de possibilitar alternativas mais consistentes de acesso ao conhecimento.

Mas não é somente isso. Na perspectiva teórica que adotamos neste trabalho, acreditamos que estes depoimentos confirmam a presença, em contextos exclusivamente “surdos”, da dinâmica interativa que proporciona a produção simbólica que, por sua vez, permite o processo de conhecimento. Em outras palavras, também entre pessoas surdas as relações com os objetos de conhecimento são possíveis, pois estes são espaços de intersubjetividade. E, muitas vezes, estas moças recorreram a estes espaços de significação também como estratégia de aprendizagem e de resistência (2) para dar conta das demandas da escola de ouvintes. Carolina é bastante clara quanto a isso:

70-2 C – “Interação é troca, é respeito, são direitos iguais, cada um com seu projeto e aí há desenvolvimento, porque o desenvolvimento de cada um é diferente. O surdo só se desenvolverá se estiver com um ouvinte? Não! Junto com os surdos ele também se desenvolve e muito melhor. Com os ouvintes, ele acaba sendo deixado de lado até ser excluído; ele é colocado para fora da escola e perde. Com os surdos, não, ele sempre aprende.”

Podemos deduzir que no processo de escolarização destas moças, a partir de certa idade, houve uma participação significativa de outras pessoas surdas, usuárias da Língua de Sinais, e de vários outros recursos semióticos característicos da experiência visual¹⁰⁶. É evidente que estes encontros pontuais, não sistematizados, e sem a mediação de um professor surdo ou ouvinte bilíngüe fluente mais experiente, embora tenham contribuído significativamente, ficaram aquém do desejado para alcançar um desempenho melhor no ensino regular, e nem poderia ser de outra forma, posto que a escola de ouvintes privilegia a oralidade e experiências calcadas nela.

O outro impacto que percebemos nos depoimentos anteriormente citados faz referência a estados emocionais bastante significativos e que devem ser considerados, pois os temos como consequência de um modelo educacional fundamentado sobre o padrão daqueles que ouvem. O fato de “entristecerem” serve como exemplo do resultado da imposição da fala oral sobre estas pessoas. Como já nos referimos anteriormente, referências a sofrimento, trauma e tristeza são constantes nos depoimentos de pessoas

¹⁰⁶ Embora sob outra perspectiva, sugerimos a leitura de SANTAELLA (2001).

surdos e desencadeiam posicionamentos negativos sobre si mesmas, sobre a escola, sobre a Língua Portuguesa.

Este quadro altera-se ao encontrarem outras pessoas com as quais identificam-se, com as quais podem conversar “sem falar com a boca e a voz”, com as quais podem discutir, trocar idéias, esclarecer dúvidas e mesmo discordar, pois partilham de capacidades comuns – mesmo que isso aconteça *pela janela*. Por isso Luciani “falta” que ficou mais tranqüila e Carolina, feliz, porque “combina” com ela estar entre surdos. Não apenas no plano da convivência, simplesmente, mas no sentido da possibilidade real de narrarem-se a si mesmas sob outra perspectiva que não a da “deficiência” e de construir uma imagem positiva sobre si mesmas sob a perspectiva da “diferença” – não mais como “deficientes auditivas”, mas como “surdos”.

Sandra

55-2 S – “No passado, sempre se usava o termo DA, mas eu nunca sabia o que significava realmente. Eu não conhecia esse termo e qual era a relevância dele. Depois eu encontrei os surdos e eles usavam a LS. Quando eu comecei a trabalhar na associação, eu utilizei este termo, DA e eles me falaram: Não! Tira isso! Mas eu fiquei um tanto perplexa: Não é DA? Mas como? Porque me faltava uma explicação para eu compreender por quê não usar o termo DA. Então eles me explicaram que isso parece que nós temos uma deficiência mental, que somos iguais a eles porque temos uma deficiência. E que eu deveria usar o termo Surdo. Mas eu fiquei pensando, porque não usar surdo-mudo também? E me explicaram que o surdo não é mudo. Eu fiquei muito confusa. Somente depois de uns três meses foi que eu consegui compreender o que aquilo significava. Era verdade, eu senti na pele o que era ser confundida com deficiente e vi que não era isso. Então não usei mais o termo DA e sim Surdo. Na minha própria família sempre falavam DA e eu pedi para que não falassem mais, por favor. O termo DA traz muito preconceito e é preciso evitar isso. Os próprios ouvintes usam muito esse termo preconceituoso. Mas os surdos compreendem que a palavra “surdo” faz parte da cultura surda, pois existe uma cultura diferente dos ouvintes. Muitas vezes parece que os ouvintes não compreendem o conceito de deficiência auditiva. Eles dizem e usam essa palavra, sem ver que por trás dela há muito preconceito. Eu uso o termo surdo, porque faz parte da nossa cultura, mas os ouvintes não aceitam e se preferem usar DA, tudo bem. Só não aceitamos que nos digam que devemos nos chamar DA, porque em nosso meio, isso não é aceito. É preciso respeito, dos dois lados.”

Se a identidade se constitui pela forma como o sujeito é interpelado no meio em que vive (PERLIN, 1998b), podemos observar que uma nova identidade foi se constituindo a partir das interações entre surdos, confirmando, desta forma, as múltiplas identidades do sujeito de nossa época. Estes segmentos trazem exemplos disso:

56-2 L – “Sempre usavam a palavra “surdo-mudo”, sempre me chamavam de “surda-muda” em todos os lugares, até na Associação X. Mas quando eu comecei a ir na Associação Y, me explicaram e eu entendi, aprendi que eu não era muda, só surda, que “surda-muda” estava errado.”

57-2 I – “Vocês percebem, entre os ouvintes, a diferença de ser tratado como um surdo e ser tratado como DA?”

58-2 T Todas afirmam perceber a diferença.

59-2 S – “Total!”

A constatação da diferença de tratamento é apenas um dentre muitos exemplos que mostram a diferença de concepção sobre estas pessoas, a surdez, a Língua de Sinais etc. As moças compreendem que estes equívocos de concepção do que é ser surdo também estão presentes entre os próprios surdos. É justamente neste ponto que encontramos um outro aspecto da relação surdo-surdo: o outro-surdo-coletivo – as Associações de Surdos, como observamos anteriormente no depoimento 55-2 de Sandra. PERLIN (1998b) argumenta:

A arduidade a que o surdo foi submetido nos principais pontos de educação deu início ao movimento das Associações de Surdos. Nas associações de surdos, a resistência surda contra a ideologia ouvinte deu início aos movimentos surdos, inclusive como ONG. O movimento surdo é responsável pelo novo impasse na vida do surdo, pelo sentir-se surdo: em resumo, pela política da identidade surda.

Se observarmos o processo pelo qual a história das pessoas surdas se deu no decorrer do tempo, *sob a perspectiva das pessoas surdas*, veremos que as reuniões comemorativas ao aniversário de LEpée foram se transformando em reuniões de caráter político, de forma a garantir que suas necessidades fossem satisfeitas. Dentre estas necessidades, as relacionadas à preservação da Língua de Sinais, as que visavam garantir a participação dos surdos no mundo do trabalho, as relacionadas à preservação da história e da cultura desta comunidade, e também as relativas à educação.

As Associações de Surdos passaram, gradativamente, a posicionar-se politicamente frente às autoridades instituídas com o objetivo de garantir a escolaridade de seus membros, e de todas as pessoas surdas, evidentemente, porém não apenas visando a escolaridade em si, mas uma educação de acordo com as características de aprendizagem destas pessoas. Em decorrência disso, posicionaram-se contrárias à imposição da educação terapêutica oralista desde o início, mesmo sem força política suficiente para impedi-la. O fortalecimento da Língua de Sinais nas Associações de Surdos significou não somente uma recusa à língua falada, mas principalmente a sua afirmação como marca constitutiva destas pessoas: a língua pela qual deveriam ser ensinadas.

Neste sentido, o espaço das Associações de Surdos se constitui também um espaço educativo pelas características apontadas a partir das “falas” das moças, confirmando o que dissemos sobre a Língua de Sinais e a intersubjetividade. A Língua de Sinais realmente proporciona aprendizado *entre surdos*¹⁰⁷; toma lugar predominante nas relações de significação facilitando a aquisição de conceitos; é uma língua visual-espacial, portanto, integrante e constitutiva da experiência visual que caracteriza a cultura surda (PERLIN, 1998a); é a base sobre a qual se sustenta o aprendizado da Língua Portuguesa como 2ª. língua (QUADROS, 1997); é a língua pela qual as narrativas surdas são transmitidas de geração em geração, recuperando e preservando a história e a cultura.

Ao fornecer uma base lingüística que possibilita o acesso à linguagem, traz conseqüências também na relação com a Língua Portuguesa. As moças pontuam que a Língua de Sinais proporcionou-lhes uma melhor compreensão da Língua Portuguesa e melhorou a qualidade de suas produções escritas. Este fato, porém, tem gerado uma certa polêmica tanto entre as pessoas surdas, quanto entre os educadores ouvintes, relativo ao uso equivocado da Língua de Sinais como suporte, recurso e, muitas vezes, pré-requisito para o aprendizado da língua oral, fim último da educação destas pessoas. As moças não entraram neste detalhe no grupo de discussão, mas pontuaram que realmente, a Língua de Sinais melhora e qualifica a relação com os ouvintes, “desde que as duas línguas sejam respeitadas”.



Atividade da Associação de Surdos junto a ouvintes e surdos.
Fonte: acervo da pesquisadora.

O caráter educativo da Associação de Surdos em relação à Língua de Sinais e sua influência sobre a educação das pessoas surdas inclui vários pontos:

- Sendo a língua de acesso à informação e ao conhecimento, deve ter prioridade em relação à língua Portuguesa;
- Ser ensinado na Língua de Sinais é um *direito* garantido por Lei;
- Para tanto, é necessário professores surdos ou ouvintes bilíngües fluentes;
- Como língua de significação, deve ter uma didática própria, coerente com a experiência visual da qual é parte;
- Pontuam que a aprendizagem das pessoas surdas não é inferior à das ouvintes, mas diferente;
- A sala de aula de ouvintes não é o lugar adequado para que esta aprendizagem aconteça, por sua característica oral;
- Por isso a necessidade de uma escola de surdos.

¹⁰⁷ Relações intersubjetivas também marcadas por fragmentos, desequilíbrios e assimetrias, portanto, também sujeitas a serem desarmônicas.

Carlina

325-1 C – “Hoje nós já temos mais liberdade.”

Ludani

326-1 L – “Qual a minha preocupação: como ficará o futuro? Os surdos acabam se atrasando e precisamos nos preocupar, neste momento, em ter uma educação adequada para os surdos e isso é responsabilidade também dos movimentos surdos.”

A escola de surdos, na perspectiva das moças desta pesquisa, configura-se como o lugar onde a escolaridade se efetivará. *Um sonho*, como “diz” Ludiana, *um direito*, como “fala” Carlina.

A história não está escrita de uma vez para sempre e o homem, na medida em que compreenda e atue, em condições determinadas e de acordo com as mesmas metas que trace para si, possa tentar mudá-la em direção a uma vida futura mais nobre, digna e justa.¹⁰⁸

¹⁰⁸ VÁZQUES, A. S. - A utopia do “fim da utopia”. In idem: *Entre a realidade e a utopia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

COMENTÁRIOS FINAIS

REVENDO CAMINHOS E REPENSANDO

NOVAS ARQUITETURAS

Chegamos ao fim? Um trabalho nunca termina, porque nunca deixamos de olhar para ele e, cada vez que o fazemos, descobrimos outras múltiplas faces que não vimos, e outras perspectivas sobre aquilo que já vimos também.

Retomando o objetivo deste trabalho, procuramos trazer aqui o “olhar” das pessoas surdas sobre a leitura e a escrita e sua escolaridade. E os nossos comentários finais não encerram nenhuma das questões aqui abordadas, justamente porque sempre haverá novas formas de olharmos para elas. Mesmo porque, a nosso ver, elas deixaram abertas múltiplas caminhos para novos olhares e novas investigações.

Se considerarmos a questão da educação das pessoas surdas como a construção de um edifício de vários andares, temos que ter em mente que, para que tal edifício se materialize, são necessários vários pilares (as diferentes concepções teóricas), assentados sobre fortes sapatos (seus fundamentos). Neste trabalho procuramos compreender este edifício a partir de alguns (mas nem todos) de seus pilares fundamentais.

Primeiramente, buscamos trazer a história da educação das pessoas surdas a partir das perspectivas delas mesmas e dos pesquisadores ouvintes. Percebemos entre elas semelhanças e diferenças, como a vinculação de ambas ao aspecto cronológico da história, por exemplo. Por outro lado, a diferença de fundamentos: enquanto as pessoas surdas fazem uma leitura de sua história pelo viés antropológico-cultural, os pesquisadores ouvintes historicamente privilegiaram o aspecto clínico-terapêutico. Outra diferença é que a primeira privilegia a história dos movimentos de resistência das Associações de Surdos, ao passo que a segunda tem se detido na história das instituições educacionais e avanços tecnológicos.

Em seguida, procuramos situar a constituição do sujeito surdo em alguns aspectos que julgamos relevantes para fundamentar a análise aqui proposta. A base teórica principal a partir da qual “olhamos” nosso objeto de estudo é a teoria histórico-cultural, que concebe o sujeito constituído (e constituidor) nas relações sociais, envolvendo a mediação de outros

membros da cultura¹⁰⁹ a qual pertence. Estão presentes, de forma fundante, as marcas culturais neste processo. A partir disso, pontuamos as relações entre pessoas surdas e ouvintes e delas entre si. O estudo sobre a constituição de identidades surdas tem por base os Estudos Culturais, em especial os estudos de identidade, e foi desenvolvido tendo como referência o trabalho de uma pesquisadora surda. A pesquisa empírica confirmou que as identidades surdas são múltiplas e não únicas, e que são produzidas e se transformam a partir das relações sociais das quais participam.

Esta questão incide sobremaneira sobre as relações que o sujeito estabelece com objetos do conhecimento, em especial com aqueles sistematizados pela escola. No território escolar são estabelecidas novas relações, tendo como base aquela que diz respeito à leitura e à escrita, e que influi sobre todas as demais áreas do conhecimento. A relação das pessoas surdas com a Língua Portuguesa no contexto escolar foi/é submetida às diferentes concepções da própria língua e sua aprendizagem tem/teve como pré-requisito a oralização. Isto trouxe impedimentos de várias ordens, além de reforçar a descrença de professores em relação a elas, legitimando o estabelecimento da impossibilidade de aprender destas pessoas.

A condição de sujeito letrado não se efetivou nas circunstâncias trazidas aqui, nem minimamente a condição de alfabetizado, pois não lhes foi possibilitado lidar com a Língua Portuguesa de maneira significativa em suas vidas, mesmo tendo passado por anos de terapias e treinamentos orais e auditivos. A utopia de uma proposta bilíngüe poderia ser uma possibilidade, porém ela corre o risco de se ver reduzida, como outras propostas anteriores, ao domínio da língua oficial do país – um monolingüismo – que pouco contribuiria para minimizar esta questão.

Com material empírico trazido pelo grupo de discussão procuramos entender a questão educacional das pessoas surdas a partir de seus pontos de vista e pudemos confrontar estas informações com o referencial teórico que assumimos. Neste sentido, constatamos que, contrariamente ao que pregam as teorias integracionistas/inclusivas quanto aos resultados prejudiciais de uma educação entre iguais, as relações entre surdos têm se mostrado mais produtivas em comparação às observadas entre surdos e ouvintes no contexto da sala de aula de ouvintes.

Em que pese as poucas experiências institucionais realizadas neste sentido¹¹⁰ – e sobre as quais os especialistas deveriam debruçar-se para além da pesquisa estatística –

¹⁰⁹ Lembramos aqui o caráter “polifônico” da cultura.

¹¹⁰ Como as turmas de ensino supletivo no município de Blumenau/SC, as da Escola Técnica Federal de Santa Catarina, em São José/SC e da turma de surdos do Curso de Pedagogia a Distância da UDESC, em Florianópolis/SC.

encontramos razões suficientes para argumentar sobre a necessidade premente de reestruturação das propostas educacionais para estas pessoas a partir da conjugação de objetivos, do próprio poder público e da sociedade civil representada pelas Associações de Surdos, sob o risco de estarmos contribuindo para a consolidação e ampliação do quadro de “deficientes auditivos”, incapazes, analfabetos, improdutivos e marginalizados do país.

Não podemos ignorar que uma das bases sobre as quais se sustentam as políticas integracionistas/inclusivas reside no valor da heterogeneidade entre pares e das interações entre o sujeito e membros mais experientes da cultura, e isto é verdadeiro. O problema que vemos em relação a isto é uma tendência determinista a compreender que as interações somente serão positivas e benéficas para o aprendizado quando se derem em contextos heterogêneos, que são traduzidas na “convivência” entre os “diferentes” num mesmo espaço. A exploração de que a possibilidade de pessoas surdas serem educadas em um mesmo contexto educacional poderia configurar-se em um gueto radical e segregativo, impede a visão das múltiplas alternativas produzidas entre parceiros que partilham, não somente uma mesma língua, mas uma identidade que não é “deficiente”, constituída com base em experiências prioritariamente visuais e que, por isso, se configuram como uma forma cultural específica – uma cultura que significa o mundo e as relações sob a perspectiva visual.

No sentido de inter-relação trazido por Vigotsky, o sujeito *inter-ativo* se relaciona com o outro num processo ininterrupto de mútua significação, através da linguagem. Podemos observar, a partir dos depoimentos, que existe uma maior e melhor qualidade nas inter-relações *entre* surdos sindicalizadores ou entre estes e ouvintes bilíngües em contextos onde prevalece a Língua de Sinais e a experiência visual. Um estudo sobre este tipo de inter-relação no contexto acima descrito poderia aprofundar o que trazemos neste estudo, no sentido de fornecer mais e novas pistas para a compreensão do processo de aprendizagem das pessoas surdas e de como é possível re-construir uma proposta pedagógica transformadora.

A educação oralista – e a escola regular oralizada – não propiciou as pautas necessárias para promoverem o desenvolvimento das funções psíquicas superiores para a maioria dos alunos surdos, porém afetou de alguma forma o funcionamento destas pessoas. Reconhecemos que houve uma constituição de sujeito na relação com o mundo ouvinte, pois elas nunca deixaram de estar imersas e participar das experiências e práticas sociais entre ouvintes. Entretanto, isso contribuiu para configurar a sua especificidade sob pautas da “normalidade”, sendo nomeadas e nomeando-se pessoas “deficientes”. A relação com o outro-ouvinte, como vimos, teve múltiplos significados e sentidos construídos, mas

predominou a relação de dependência e subordinação que acompanhou estas moças grande parte de suas vidas.

Este quadro somente se modifica quando entram em contato com o outro-surdo e o outro-surdo-coletivo. Tal qual a relação entre ouvintes e entre ouvintes e surdos, as relações entre surdos é marcada não somente por interações produtivas e harmônicas, mas também por assimetrias, tensões e impasses. Entretanto, um salto qualitativo é observado a partir deste encontro: passam a constituir-se sob pautas diametralmente opostas às do modelo oralista, onde existia a exclusividade da relação com os ouvintes. Assim, começam a se distanciar do “ser deficiente” e, temporariamente se situam entre dois mundos, perpassando neste momento tanto a “falda” da incapacidade, quanto a da possibilidade.

Entendemos este momento como uma fase de conflitos onde se mescla o sentimento de “perda” de uma identidade anteriormente constituída – ainda que sob a pauta da normalidade, da obediência e da “deficiência” – e o sentimento de “poder”, constituído a partir da diferença. Podemos inferir que este momento se configura uma imagem de si própria caracterizada pelo que PERLIN (1998a, p.64) denomina “identidades surdas de transição”, que reflete o “momento de passagem do mundo ouvinte com representação de identidade ouvinte para a identidade surda de experiência mais visual”.

Como observamos no decorrer da análise, este processo repercutiu sobre as formas pelas quais as moças lidaram com o objeto leitura e escrita da Língua Portuguesa na sala de aula de ouvintes. Explicando melhor, o caráter ambíguo da relação com elas mesmas, como pessoas “deficientes auditivas” e como pessoas “surdas”, desencadeou a produção de estratégias de aprendizagem e de resistência (1) e (2).

Com relação às estratégias de resistência (2), vimos que houve o início de um redimensionamento na forma de lidar com a Língua Portuguesa na escola concomitantemente com a reconfiguração da experiência visual, antes vinculada à relação estímulo-resposta (que neste estudo restringiu-se às estratégias de reprodução, mais especificamente à cópia). Isto significa que o processo de constituição de formas mais elaboradas da experiência visual também passou por um processo de transição onde, aos poucos e sob a influência de outros surdos sindicalizados, foi se constituindo como um instrumento psicológico orientado ao sujeito, ou seja, como signo.

Mas neste processo também está presente a resistência (1). Podemos identificar nas “falas” de Carolina, Ludani e Sandra uma descrença em relação ao ensino na escola de ouvintes e uma recusa a esta escola. Estas “falas” também apontam as contradições e conflitos a respeito da própria capacidade de aprender: ser inteligente o bastante para frequentar a escola de ouvintes, mas não o bastante para aprender nela.

O discurso destas moças é perpassado constantemente pela não assunção de si como pessoas “deficientes”, discurso este que foi sendo produzido nas relações sociais das quais participaram – na família, na escola, nos consultórios. Desta forma, também a constituição de si como pessoas “não-deficientes” se produz nas mesmas bases: nas relações com outros surdos e nas Associações de Surdos. Isto explica as transformações em seus modos de ser, agir, pensar e relacionar-se totalmente opostas à forma como eram, agiam, pensavam e se relacionavam anteriormente. Mas esta não pode ser simplesmente uma relação de causa e efeito e implica o reconhecimento do papel educativo das Associações de Surdos e do Movimento surdo.

No contexto educativo e político das Associações de Surdos estas moças puderam participar de práticas sociais com sua diferença (não sua “deficiência”), desenvolvendo modos particulares de participação social, nem sempre autorizados pela ideologia dominante¹¹¹. A mudança na perspectiva sobre si mesmas em relação à própria capacidade de aprender e o reconhecimento do papel que o outro-surdo tem neste processo refletiu sobre suas posturas frente aos ouvintes e, principalmente, frente às outras pessoas surdas, em especial as crianças surdas. Ao compreenderem seu papel individual e coletivo nas Associações, contribuem no processo de conscientização política de surdos e ouvintes como o outro-surdo que participa da constituição de qualquer sujeito, posto que interagem continuamente com eles.

Neste sentido, é compreensível uma recusa explícita à escola de ouvintes, pois ela ameaça não somente o desenvolvimento da criança surda individualmente, mas também a possibilidade de organização mais ampla dos Movimentos Surdos, desarticulando-os, isolando-os uns dos outros, impedindo sua participação efetiva na sociedade. Da mesma forma recusam a língua oral oficial de qualquer país, pois ela também ameaça sua autonomia neste momento histórico em que estão em jogo muito mais que a questão lingüística, e onde, tal qual acontece nas nações recém-descolonizadas e com as nações indígenas, a língua representa a afirmação de sua diferença.

Portanto, para estas pessoas aprender a ler e escrever em Português neste momento histórico só tem sentido na medida em que é possível narrar-se e narrar o mundo a partir da sua própria língua; na medida, também, em que são consideradas as diferenças culturais entre surdos e ouvintes.

Para os Movimentos Surdos, como todo Movimento Social, a educação tem papel fundamental no processo de conscientização e politização de seus membros. Neste sentido,

¹¹¹ Haja vista a resistência do poder econômico e político das mídias quanto à colocação de legendas ocultas nos programas televisivos, ou mesmo de janelas de intérpretes. Quando isso ocorre, soa mais como uma “concessão” do que a conquista de um direito.

não é suficiente a introdução da língua de sinais na escola, nem de intérpretes junto a surdos isolados nas salas de ouvintes (embora neste momento histórico seja uma das alternativas possíveis), sem que haja uma redefinição política e epistemológica do que se entende por educação de surdos e do papel dos grupos organizados de surdos na definição de políticas públicas voltadas a esta população. Quanto a isso, eles já deram mostras suficientes de que têm todas as condições de participar ativamente deste processo. Basta termos olhos de ver.

* * * * *

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. – **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 8 ed. São Paulo: Hudtec, 1997.
- BASSO, I.M.S. – **Práticas Pedagógicas e alfabetização de surdos nas escolas municipais de Florianópolis**. Monografia. Florianópolis: UDESC/FAED. 2000.
- BEHARES, L.E. – Nuevas corrientes en la educación del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales. In **Cadernos de Educação Especial**. Porto Alegre. UFSM. No. 4. 1993.
- BERGER, P.L. & LUCKMANN, T. – **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 3 Ed. Petrópolis: Vozes, 1976.
- BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil. 1988.
- _____ - MJ/CORDE. **Declaração de Salamanca e Linhas de ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, 1994.
- _____ - MEC. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- _____ - MEC. **Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos**, veiculado pela TV Executiva em 22 de março de 2002.
- _____ - Lei no. 9394/96 - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.
- _____ - IBGE – **Censo Demográfico – 2000**. www.ibge.gov.br acesso em 03/06/02.
- BRITO, L. F. – **Integração Social e Educação de Surdos**. Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993.
- BUENO, J. G. S. – **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.
- CADERNOS CEDES N. 46 – **A Nova LDB e a Necessidades Educativas Especiais**. Campinas: UNICAMP. 1998.
- CARDOSO, S.M.V., JANDL JR, P. – Estilos de aprendizagem: aprendendo a aprender – In **Revista Direito-USF**, v.15, n.2, 1998.
- CARVALHO, R. E. – **Temas em Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA Ed., 1998.
- CHAUÍ, M. – **Conformismo e Resistência: Aspectos da Cultura Popular no Brasil**. São Paulo: Paulinas. 1998.
- COONE, M. – **Comunicação Total: Introdução – Estratégia – A pessoa surda**. Rio de Janeiro. Ed. Cultura Médica. 1990.
- COLE, M. – *Prólogo*. In LURIA, A.R. – **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo. Ícone. 1990.
- CRUZ, M.C. – **Alfabetizando crianças surdas: análise da proposta de uma escola especial**. Dissertação de Mestrado, PUC/SP, 1992.
- CUKIERKORN, M.M.O.B. – **A escolaridade especial do deficiente auditivo: estudo crítico sobre os procedimentos didáticos especiais**. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC. 1996.

DIETZSCH, M.J.M. (org.) – **Espaços da Linguagem na Educação**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.

DURKHEIM, E. – **As regras do método sociológico**. São Paulo, Abril Cultural - Coleção Os Pensadores, 1983.

ENGUITA, M. F.- **A Face Oculta da Escola: Educação e Trabalho no Capitalismo**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

EZPELETA, J, ROCKWELL, E. – **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

FCEE – **Revista Vivência** n. 2 – Revista da Fundação Catarinense de Educação Especial. São José: FCEE, 1988, p.28.

FERNANDES, E. – **Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

_____ – **Linguagem e Surdez**. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

FERNANDES, S. – É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In SKLIAR, C. (org.) – **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

FERREIRA, A. B. H. – **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRO, E. – **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre/RS. Artes Médicas, 1986a.

_____ – **Reflexões sobre alfabetização**. 2 ed. São Paulo. Cortez – Autores Associados. 1986b.

FLORIANÓPOLIS – Secretaria Municipal de Educação – **Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular** – Educação Especial. Florianópolis, 1996.

FREIRE, P. – **Pedagogia da Autonomia** – saberes necessários à prática educativa. 16ª. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2000.

GADOTTI, M. – **Diversidade Cultural e Educação para Todos**. Rio de Janeiro: Grad, 1992.

GALLAUDET UNIVERSITY – **History Through Deaf Eyes**. Disponível em www.depts.gallaudet.edu/deafeyes acesso em 01/12/2001.

GESUELI, Z. M.- A criança surda e o processo de aquisição da escrita. **Revista Pró-Fono**, vol. 6 no. 2. p. 26-30. Carapicuíba/SP Setembro 1994.

GOHN, M. G. M. – **Movimentos Sociais e Educação**. 3. ed. – São Paulo, Cortez, 1999.

GÓES, M. C. R – A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. In **Cadernos do CEDES**, n. 50. Relações de ensino: análises na perspectiva histórico cultural. Campinas, UNICAMP, 2000a. p. 9-25.

_____ – Os modos de participação do outro no funcionamento do sujeito. In **Revista Educação e Sociedade**, n. 42, p. 336-341, 1992.

_____ – **Linguagem, surdez e educação**. Campinas. SP. Ed. Autores Associados. 1996.

_____ – Subjetividade, linguagem e inserção social: examinando processos de sujeitos surdos. In **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis: editora da UFSC. Edição Especial Temática, p.43-59, 1999.

- _____. – Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? In LACERDA, C.B.F., GOES, M.C.R. **Surdez: Processos Educativos e Subjetividade**. São Paulo. Ed. Lovise. 2000b.
- GOES, M. C. R. & SMOLKA, A.L. B. (Org.) – **A significação nos espaços educacionais** – interação social e subjetivação. Campinas,SP: Papirus, 1997.
- GOES, M. C. R. & SOUZA, R. M. – A linguagem e “estratégias comunicativas” na interlocução entre educadores ouvintes e alunos surdos. In **Revista Distúrbios da Comunicação**. São Paulo: DERD/C/PUCSP, n.10(1): 59-76, 1998.
- GOFFMAN, E. – **Estigma** – Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.
- GOLDFELD, M. O. – **A criança surda**: Linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.
- HALL, S. – **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HAUTRIVE, G.M.F, et al – Contribuições da abordagem sócio-interacionista para a aprendizagem de segunda língua para alunos surdos. In **Cadernos de Educação Especial**. UFSM/RS no. 13. 1999. p. 57-73.
- KLEIMAN, A. B. (Org.) – **Os Significados do Letramento** – Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1995.
- KLEIN, L.R. – **Alfabetização**: quem tem medo de ensinar? São Paulo. Cortez. Ed. Da UFMG. 1997.
- KRAMER S. & SOUZA, S. J. – O debate Piaget/Vigotsky e as políticas educacionais. In **Cadernos de Pesquisa** no. 77, 1991.
- LACERDA, C. B. F. – O Processo dialógico entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos. In GOES, M.C.R. & SMOLKA, A. L.B. (Orgs.) – **A significação nos espaços educacionais**. Campinas. Papirus. 1.997. p. 111-144.
- _____. – É preciso falar bem para escrever bem? In LACERDA, M.C.F. & GOES, M.C.R. (Org.) - **A linguagem e o outro no espaço escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- _____. – O intérprete de Língua de Sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. – In LACERDA, M.C.F. & GOES, M.C.R. (Org.) – **Surdez, Processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000.
- LACERDA, M.C.F. & GOES, M.C.R. (Org.) – **Surdez, Processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000.
- _____. – **A linguagem e o outro no espaço escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- LEFFA, V.J. – Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In LEFFA, V.J, PEREIRA, A. E. (Org.) – **O ensino da leitura e a produção textual: alternativas de renovação**. Pelotas: Educatt,1999. p.13-37. Disponível em www.leffa.pro.br/perspec.htm acesso em 03/10/02.
- LAPLANE, A.L.F. – **Interação e silêncio na sala de aula**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.
- LEBEDEFF, T. B. & REVILLEAU, M. G. – **Análise da compreensão textual de surdos adultos em processo de alfabetização**. Florianópolis: UFSC– ANPED-SUL, nov.2002.
- LODI, A.C.B., HARRISON, K.M.P., CAMPOS, S.R.L. & TESKE, O. (Org) – **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Meditação, 2002.

- LÜDKE, M, ANDRÉ, E. D. A – **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. – São Paulo: EPU, 1986.
- LUNARDI, G.M. – **Sobre travessias: a história de sujeitos que resistem ao estigma social da deficiência**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: PPGE/UFSC, 2000.
- LURIA, A.R. – O desenvolvimento da escrita na criança. In VIGOTSKY et al – **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo. Ícone - Editora da USP. 1.988, p. 143-189.
- _____. – **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- MACHADO, P. C. – **A Política de Integração/Inclusão e a aprendizagem dos surdos: um olhar do egresso surdo sobre a escola regular**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UDESC, 2002.
- MANACORDA, M. A. – **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 7. ed. – São Paulo, Cortez, 1999.
- MARCHESI, A. – **El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos**. 2 ed. Madrid/Espanha: Alianza, 1993. p.34.
- MARX, K., & ENGELS, F. – **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes. 1998.
- MARX, K. – Carta a P.V. Annenkov, In MARX, K. e ENGELS, F. – **Obras Escolhidas**. São Paulo: Alfa-Ômega, s/d.
- MCLAREN, P. – **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.
- MIRANDA, W.O. – **Comunidade dos surdos: olhares sobre os contatos culturais**. Dissertação de Mestrado. UFRGS. 2001.
- MORTIMER, E. F., SMOLKA, A. L. B. (Org.) – **Linguagem, Cultura e Cognição** – reflexões para o ensino e a sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- MOTTEZ, B. – Los banquetes de sordomudos y el nacimiento del movimiento surdo. In **Revista GELES** no. 6, ano 5 – Rio de Janeiro, 1992.
- MOURA, M. C. – **O Surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
- OLABUENAGA, J.I.R & ISPIZUA, M.A. – **La descodificación de la vida cotidiana: Métodos de investigación cualitativa**. Bilbao: Universidad de Deusto, 1989.
- OLIVEIRA, M.K. – **Vigotsky – Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Sapiens, 1995.
- PEREIRA, M.C.C. – **Interação e construção do sistema gestual em crianças deficientes auditivas, filhas de pais ouvintes**. UNICAMP. 1989. (Tese de Doutorado em Linguística)
- PERLIN, G.T.T.– Identidades Surdas. SKLIAR, C. (Org.) – **A Surdez** – Um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998a.
- _____. – **Histórias de vida surda: Identidades em questão**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre. UFRGS. 1998b.
- _____.(et. al.) – História dos Surdos. **Caderno Pedagógico do Curso de Pedagogia a Distância para Surdos**. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002.

PINO, A. – O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski - In **Cadernos do CEDES**, n. 71 Vigotski – Manuscrito de 1929: Temas sobre a constituição cultural do sujeito. Campinas, UNICAMP, 2000. p. 45-78.

PONCE, A. – **Educação e luta de classes**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1981.

QUADROS, R. M. – **Educação de Surdos** – A aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____ – **Alfabetização e o ensino da língua de sinais**. Texto apresentado no V Congresso Latino Americano de Bilingüismo. (s/d, mimeo) disponível em www.ronice.com.br, acesso em 30/09/02.

RABELO, A. S. – **O processo da construção do discurso escrito em surdos**. Tese de Doutorado. São Paulo. PUCSP. 1996.

REVISTA DA FENEIS – ano II – números 6 a 8. Rio de Janeiro: FENEIS, 2000.

REVISTA LÍNGUA DE SINAIS: A Imagem do Pensamento. São Paulo, Ed. Escala. 10 vol. 2000/2001.

RIVIÈRE, A. – **La psicología de Vigotsky**. 2 ed. Madrid: Visor, 1985.

ROS, S.Z. da – **Anotações de orientação**. 2003.

SACKS, O. – **Vendo Vozes** - Uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Cia. Das Letras, 1998.

SANCHES, C. – **A increíble y triste historia de la sordera**. Caracas, CEPROSORD. 1990.

SANTA CATARINA/SEED – Governo de Santa Catarina. **Proposta Curricular de Santa Catarina – Alfabetização**, 1998.

SANTAELLA, L. – **Matrizes da linguagem e do pensamento: sonora – visual – verbal**. São Paulo: Iluminuras, 2001.

_____ & NÖTH, W. – **Imagem: Cognição, Semiótica, Mídia**. 2. Ed. São Paulo: Iluminuras, 1999.

SCHALLER, S. – **Un hombre sin palabra**. Espanha. Ed. ANAYA & Mario Muchnik. Do site www.planetavisud.org/sc/auoc/libros/un_hombre.htm

SIGNORINI, I. (org.) – **Língua(gem) e Identidade** – elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1998.

SILVA, T. T. – **Alienígenas na Sala de Aula** – uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____ – **Teoria Cultural e Educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____ (org.), HALL & WOODWARD – **Identidade e Diferença** – a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

_____ – **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2001.

SKLIAR, C. (Org.) – **Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial**. Porto Alegre: Meditação, 1997.

_____ (Org.) – **A Surdez** – Um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____ (Org) – **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, C. – Bilingüismo e biculturismo: Uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. In **Revista Brasileira de Educação**, nº 8. PUC/SP, 1998b.

_____ – **La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica**. Mendoza: EDI UNC, 1997.

SMOLKA, A.L.B., GÓES, M.C.R. & PINO, A. – A constituição do sujeito: uma questão recorrente? In WERTSCH et al – **Estudos sócio culturais da mente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOARES, M. A. L. – **A educação do Deficiente Auditivo – Reabilitação ou escolaridade?** Dissertação de Mestrado. São Paulo. PUC/SP, 1990.

SOARES, M. – **Letramento** – um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, R. M. – **Que palavra que te falta?** Linguística, educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOUZA, R. M., GÓES, M. C. R. – O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da exclusão. In SKLIAR, C. (Org) – **Atualidades da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999, v. 1, p. 163-187.

STROBEL, K. L. – Comunicando com os Surdos – Curso Básico. Apostila. Curitiba (mimeo, s/d).

STUMPF, M. R. – Transcrições de língua de sinais brasileira em *signwriting*. In LODI, HARRISON, CAMPOS & TESKE (Org) – **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

TEIXEIRA, J. – Éh? Da mão à boca. In **Revista Superinteressante** edição 182. São Paulo: Editora Abril, 2002 p.74-77.

THOMA, A. S. – Surdo: esse "outro de que fala a mídia. In SKLIAR (Org) - **A Surdez** – Um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

TRENCH, M. C. B. – **A criança surda e a linguagem no contexto escolar**. Tese de Doutorado. São Paulo: PUCSP, 1995.

VANISTENDAEL, S. – **Resiliência**: capitalizar las fuerzas del individuo. Ginebra: Oficina Internacional Católica de la Infancia, 1995.

VIGOTSKY, L. S. – **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____ – **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo. Ícone - Editora da USP, 1988

_____ – **Obras Escogidas. Tomo I**. Madrid. Visor, 1991.

_____ – **Obras Escogidas. Tomo II**. Madrid. Visor, 1982.

_____ – **Obras Escogidas. Tomo III**. Madrid. Visor, 1983.

_____. – **Obras Completas. Tomo Cinco. Fundamentos de Defectología**. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación. Primera Reimpresión, 1995.

WERTSCH, J. V. – **Voces de la Mente** – Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada. Madrid: Visor, 1993.

_____– **Vigotsky y la formación social de la mente**. Barcelona: Paidós, 1988.

WRIGLEY, O. – **The politics of deafness**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

XAMER, A. C. & CORTEZ, S. (Org) – **Conversas com Lingüistas**: virtudes e controvérsias da Lingüística. São Paulo: Parábola, 2003.

